



Quelles places pour les langues des élèves à l'école calédonienne ? Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues en Nouvelle-Calédonie. Rapport de recherche des enquêtes sociolinguistiques en NC du programme ECOLPOM (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)

Véronique Fillol

► **To cite this version:**

Véronique Fillol. Quelles places pour les langues des élèves à l'école calédonienne ? Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues en Nouvelle-Calédonie. Rapport de recherche des enquêtes sociolinguistiques en NC du programme ECOLPOM (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). ANR. 2011. <hal-04078054>

HAL Id: hal-04078054

<https://hal.science/hal-04078054v1>

Submitted on 23 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 CC BY 4.0 - Attribution - International License

**EVALUATION DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES D'ORIGINE
EN CONTEXTE DIGLOSSIQUE A L'ECOLE PRIMAIRE EN NOUVELLE CALEDONIE,
EN POLYNESIE FRANÇAISE & EN GUYANE**

QUELLES PLACES POUR LES LANGUES DES ELEVES A L'ECOLE CALEDONIENNE ?

**REPERES SOCIOLINGUISTIQUES POUR
L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES EN NOUVELLE-
CALEDONIE**



Rapport de recherche rédigé par Véronique Fillol, octobre 2011

Equipe : Véronique Fillol, Claire Colombel, Jacques Vernaudo

Entretiens réalisés à Lifou : Jules Toto

Remerciements

Je souhaite remercier, en premier lieu, l'Agence Nationale de la Recherche qui a financé l'intégralité de cette recherche entre 2009 et 2011.

Je remercie la direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie (DENC) et les directions de l'enseignement de la Province Nord, de la Province des îles Loyauté, les inspecteurs et les directeurs d'école pour nous avoir autorisé à entrer dans les écoles et dans les classes.

Toute ma gratitude va à toutes celles et à tous ceux que nous avons rencontrés en groupes et en entrevues individuelles, les élèves, les enseignants et enseignants de langues kanak, parents qui nous ont accueilli dans leur école, leur classe, leur tribu, pour leur confiance, les étudiants, les enseignants en formation, parents, jeunes, personnes ressources de divers milieux qui ont généreusement donné de leur temps.

J'ai eu la chance de travailler au quotidien dans la proximité et, plus souvent, la distance avec des enseignants et des enseignants-chercheurs que j'apprécie sur le plan tant intellectuel qu'humain.

Je les remercie pour leur générosité, leur patience, leur écoute, leurs questions et leur soutien.

Avant-Propos

La question (titre de ce rapport) *Quelles places pour les langues des élèves à l'école calédonienne ?* peut paraître quelque peu surprenante en 2011, soit 35 ans après les premières « expérimentations » d'enseignement des langues kanak à l'école en Nouvelle-Calédonie ou 12 ans après l'Accord de Nouméa qui fait « des langues kanak *des langues d'enseignement et de culture* », qui plus est dans une étude visant à analyser, comprendre, évaluer cet enseignement.

Si prendre des *repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*¹ (Dabène, 1994), est devenu peu à peu indispensable sur des terrains censés être monolingues, cela s'est révélé absolument incontournable sur des terrains plurilingues d'une part, et dans la perspective d'une « sociodidactique » ou d'une didactique du plurilinguisme (Billiez, 1998) d'autre part. Toutefois, mener l'enquête sur ces nouveaux terrains et/ou avec de nouvelles lunettes plus aptes à éclairer des phénomènes brouillés par des regards monolingues représente encore un véritable défi pour les chercheurs sociolinguistes et didacticiens (Billiez, 2011).

Impliquée dans la formation des enseignants du premier² degré et du second degré et des étudiants de Lettres, de Langues et Cultures Océaniques depuis dix ans, la politique linguistique éducative inspirée de l'Accord de Nouméa représente, à nos yeux, un vrai défi dont les enjeux³ contemporains sont – entre autres - :

- garantir à tous les enfants la réussite scolaire⁴,
- participer à la construction identitaire de chaque enfant comme à la transmission et à l'évolution d'un ensemble de références collectives, ou encore
- contribuer à la construction d'une société plurilingue et pluriculturelle.....

¹ titre que nous empruntons à l'ouvrage précurseur de Louise Dabène.

² Instituteurs, professeurs des écoles, professeurs certifiés.

³ Voir Castelloti, Coste et Duverger, 2007, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*.

⁴ Nous ne prétendons aucunement résoudre l'échec scolaire ; nous postulons - modestement mais avec conviction - qu'une réflexion sociodidactique des langues d'enseignement – en dehors des divergences politiques et résistances idéologiques (tout en les intégrant à l'analyse) - est essentielle dans le contexte calédonien pour la construction identitaire et la réussite des élèves océaniques.

Remerciements	2
Avant-Propos	3
1^{ère} PARTIE	6
<i>Une recherche sociodidactique contextualisée</i>	6
Une recherche contextualisée (2001-2011) : enjeux politiques et sociétaux des Langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie	8
Les programmes scolaires de l'après ADN	11
Une école calédonienne en construction : débat et conflit politique	13
Un chantier sociodidactique ouvert	20
Des questions scientifiques complexes	20
La question linguistique en Nouvelle-Calédonie : de quelques stéréotypes sur le bi/plurilinguisme	24
L'idéologie monolingue contre le(s) plurilinguisme(s)	27
Contexte diglossique	32
Réflexion sociodidactique	34
Cadre épistémologique et Méthodologie de l'enquête : entre recherche Ethnographique en Sociodidactique Contextualisée et recherche-action (?)	38
Notre démarche (et posture)	38
Recueil, traitement et analyse des données	42
Difficultés rencontrées : observation des pratiques de classe et entretiens	44
2^{ème} PARTIE	47
<i>Enquêtes sociolinguistiques ECOLPOM</i>	47
Les conditions de la mise en œuvre ECOLPOM	48
Expérimentation de l'introduction des langues kanak à l'école (2002-2004) et Ecolpom (2009-2011)	48
Quelle politique et planification linguistique ?	55
Quelles places pour les langues kanak ? dans les recommandations du Grand Débat (dans les nouveaux programmes 2012 !) ?	57
Le français pour tous, les langues kanak pour les kanak ?	59
Quelles places pour l'enseignement des langues dans les écoles ? et selon quel(s) dispositif(s) ?	63
Les langues kanak « avec le français » ou à côté du français ?	63
Les langues kanak copié/collé du français ?	64
Le « dispositif » ECOLPOM	66
Education bilingue et enseignement de la lecture : les postulats et hypothèses (psycholinguistiques)	70
Le dispositif bilingue : deux enseignements monolingues ? Deux enseignements/apprentissages de la lecture ?	71
Quelles conceptions de l'enseignement/apprentissage de la lecture ? Quels choix de méthodes d'apprentissage de la lecture ?	75
Enquête auprès des familles plurilingues	81
Justification du Questionnaire Famille (recueil de données par Province)	82
Familles plurilingues	85
Analyse des représentations des langues	90
La pression de l'école sur le « choix » du français comme langue quotidienne (dans une idéologie monolingue)	94
L'enseignement LCK vu par les familles	100
Le point de vue des enseignants	104

Conclusion du « dispositif » Ecolpom	111
3^{ème} PARTIE	114
Perspectives sociodidactiques	114
Conclusion et recommandations	116
Clarifier les finalités et piloter l'introduction des langues à l'école	119
Une cartographie des profils langagiers et des pratiques enseignantes	121
Pistes (socio)didactiques	123
Décloisonner : les perspectives offertes par les approches plurielles (éveil aux langues, comparer les langues océaniques et le français, projets interculturels)	123
Valoriser toutes les langues : Expérimenter l'éveil aux langues	124
Formation des enseignants : Des questionnements et débats sociodidactiques	127
Perspectives : de(s) recherche(s)-action à partir et autour de l'écrit, de la plurilittérature..	131
Conclusion : petite réflexion sociodidactique sur les langues kanak et le français langue d'enseignement et de culture	137
Bibliographie générale	140
Annexes	158

1^{ère} PARTIE

Une recherche sociodidactique contextualisée

« L'école, l'enseignement, constituent évidemment un levier primordial de pilotage politique de la société puisqu'on y inculque des valeurs, des normes, des comportements, des idées à ceux qui sont et seront la société et l'humanité de demain. »

Philippe Blanchet (2008)

« On ne peut pas séparer le questionnement sur le projet éducatif du questionnement sur le projet de société »

Patrice Godin et John Passa⁵ (2011)

⁵ Patrice Godin est anthropologue et John Passa sociologue

Une recherche contextualisée (2001-2011) : enjeux politiques et sociétaux des Langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie

« La question des langues en Nouvelle-Calédonie est immédiatement placée dans une relation à l'identité. L'article 1.3.3 de l'Accord de Nouméa signé le 5 mai 1998 (1.), accord destiné à jeter les bases d'une nouvelle citoyenneté calédonienne et à définir l'identité en devenir du Pays, stipule pour la première fois : « les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie ».

Cette reconnaissance tardive se présente comme l'aboutissement de décennies de lutte pour la prise en compte des spécificités linguistiques et culturelles des peuples autochtones. Elle s'inscrit dans une volonté ultime d'effacer les rapports de force instaurés par la colonisation et les politiques d'assimilation menées jusqu'alors, affirmant la nécessité pour la construction d'un avenir commun, du respect des traditions et cultures propres à toutes les communautés présentes en Nouvelle-Calédonie. Ainsi, le préambule de l'Accord de Nouméa déclare : « il convient [...] de restituer au peuple kanak son identité confisquée, ce qui équivaut pour lui à une reconnaissance de sa souveraineté, préalable à la fondation d'une nouvelle souveraineté, partagée dans un destin commun ».

Cette reconnaissance des langues kanak comme langues d'enseignement et de culture est donnée comme une affirmation de la volonté de mettre en œuvre de réelles mesures destinées à encourager la vitalité de ces langues notamment en les introduisant dans le système éducatif.

Mais les discours qui ont été prononcés et les débats qui ont eu lieu lors du colloque organisé en mars 2000 autour de cette question de l'introduction des langues kanak dans l'enseignement rappelaient les difficultés concrètes qui faisaient de cette volonté un véritable défi, voire un problème sans réelles solutions autres que symboliques. » (Barnèche S, 2004)

Il est important de rappeler que l'introduction des langues kanak à l'école n'est pas une question récente⁶, et que bien avant l'Accord de Nouméa (ADN) qui constitue une date importante (historique), celle d'une reconnaissance institutionnelle forte des langues kanak à côté du français, les propositions et expérimentations ont été nombreuses. Plusieurs projets, « conçus à partir d'une démarche commencée il y a 22 ans et visant à créer les conditions d'accès des langues kanak au rang de langues d'enseignement, ont déjà avorté » soulignaient Claude Lercari et Léonard Sam en 2002 (Hermès, 32-33, p. 543).

⁶ Cf Salaün (2005) et Colombel (thèse en cours).

A titre d'exemple, en 1978, le Secrétaire d'Etat aux DOM-TOM, sous la présidence de Valéry Giscard d'Estaing, présente un "plan de développement économique et social à long terme pour la Nouvelle-Calédonie". Au chapitre XXII concernant le système éducatif, nous pouvons lire ce qui suit découlant d'un rapide constat :

*" . se pose (...) le problème de la qualité et de la formation des maîtres ;
 . la multiplicité des maternelles en tribu est une exigence ;
 . l'enseignement des langues vernaculaires doit être lancé ;
 . les programmes doivent être adaptés à l'environnement et aux besoins de la Nouvelle-Calédonie".*

De même, en ce qui concerne un enseignement « adapté ». En 1979, le BLV (Bureau des Langues Vernaculaires) est créé ainsi que le BRP (Bureau de Recherche Pédagogique) pour l'enseignement du français en milieu non francophone.

En 1981, une expérimentation d'une méthode d'enseignement du drehu est menée au collège de Rivière Salée.

En 1982, outre le vote de la loi des Ordonnances dont une porte sur la reconnaissance de l'identité culturelle canaque⁷, une commission se tient en juillet sur le thème "adaptation du système éducatif en Nouvelle-Calédonie" (Commission Nucci). Des conclusions de la première sous-commission (enseignement du premier degré), nous retenons ce qui suit :

*" - il faut adapter l'enseignement aux réalités du Territoire ;
 - l'égalité des chances passe par une scolarisation aussi précoce que possible et la maîtrise rapide du français sans rupture avec le milieu ;
 - les langues locales peuvent (...) être utilisées pour l'accueil au niveau de la première année de l'école maternelle, principalement dans les zones à recrutement scolaire homogène ;
 - informer les enseignants sur les langues premières et sur les techniques d'enseignement du français langue seconde".*

En 1984, une expérience d'accueil en langue « vernaculaire »⁸ dans une école publique à la tribu de Bayes (Poindimié) est menée ainsi que dans une maternelle privée de la mission catholique de Téouti (Ponérihouen).

En 1984, le CTRDP a publié un ouvrage présentant les objectifs, la méthodologie, les programmes et les contenus de l'enseignement des langues et cultures vernaculaires. Voici un aperçu du support conceptuel proposé :

- verbaliser dans sa langue l'ensemble des relations causales, temporelles, spatiales ;
- appréhender le système phonologique de la langue maternelle et du français ;
- utiliser à bon escient les outils logiques de la langue ;

⁷ « Kanak » s'écrivait « canaque ».

⁸ Nous utilisons la dénomination utilisée dans les années 80, dénomination comme celle de « langues locales » qui suscite aujourd'hui nombreuses réactions.

- *objectiver sa langue en réfléchissant sur ses structures, en analysant de manière contrastive les fonctions et les catégories ; différencier LV1 et LV2 (et maîtriser le bilinguisme)*
- *maîtriser la lecture et l'écriture dans la langue vernaculaire*⁹.

En 1993, le Plan Enseignement Intégré des Langues Maternelles (EILM) commence à être appliqué dans les écoles de la Province des îles Loyauté.

Une triple conjoncture donne à la problématique de l'introduction des langues kanak une nouvelle¹⁰ pertinence. La première est au niveau politique, il s'agit de l'Accord de Nouméa (ADN) qui fait des langues kanak des langues d'enseignement¹¹.

Cette première conjoncture trouve écho en quelque sorte au niveau de la politique éducative nationale et concerne l'impact des nouvelles instructions officielles en France qui accordent pour la première fois une place légitime aux langues étrangères/Régionales (LE/LR) comme discipline à part entière dans les programmes de l'école primaire¹² (B.O. de l'éducation nationale, hors série n° 1, 14 février 2002) invitant à une recomposition des relations entre les disciplines, dont le français (Ducancel et Simon, 2004 : 3)

Enfin, une troisième conjoncture se situe au niveau de la valorisation du plurilinguisme et des nombreux travaux en Europe, en France et dans les TOM où l'éducation plurilingue est la réponse proposée à la diversité linguistique et culturelle des pays (européens et ultramarins) modifiant définitivement le paradigme monolingue.

L'Accord de Nouméa est donc suivi pour reprendre quelques dates dans ce survol historique, de l'ouverture d'un DEUG de langues et cultures régionales à l'Université. En 2000, est organisé le premier colloque « Langues kanak et Accord de Nouméa », et en 2002 la

⁹ C'est nous qui soulignons. Lors d'une réunion avec des parents en province Nord, un père de famille a pris la parole pour dire « *quel temps perdu, on l'a fait ce travail là* ».

¹⁰ Nous situons notre analyse entre 2001-2011 correspondant à notre expérience d'enseignante, chercheuse, formatrice en NC.

¹¹ 1.3.3. *Les langues*

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. Une académie des langues kanak, établissement local dont le conseil d'administration sera composé de locuteurs désignés en accord avec les autorités coutumières, sera mise en place. Elle fixera leurs règles d'usage et leur évolution..

¹² Deuxième conjoncture.

« première » expérimentation sur l'introduction des langues kanak à l'école. Marie Salaün soulignait dans son rapport (2005b) :

La Nouvelle-Calédonie présente un certain nombre de particularités en matière d'enseignement des langues vernaculaires :

- les choses ont été prises, pour ainsi dire depuis le haut de la pyramide scolaire, puisque c'est d'abord dans l'enseignement secondaire (collèges et lycées), puis plus tardivement à l'Université, qu'il a vu le jour.

- il ressort de compétences différentes : celle de l'Etat pour le secondaire et le supérieur, celle des trois Provinces pour l'enseignement élémentaire dans le cadre de leur compétence d'adaptation aux réalités locales, alors que la compétence de formation des maîtres reste celle de la collectivité « Nouvelle-Calédonie ».

- l'enseignement privé, catholique et protestant a très généralement été pionnier, l'enseignement public restant historiquement en retard dans le domaine.

(...)

A cet égard, l'expérimentation (2002-2003) à la demande du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie et confiée à la DENC avec la participation de l'IFMNC et du laboratoire Transcultures de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, présente un caractère tout à fait innovant :

- elle vise l'enseignement primaire¹³ (dans les faits, le cycle 1 et le cycle 2 jusqu'au CP à ce jour)

- elle résulte d'une initiative gouvernementale, et propose un dispositif centralisé pour la formation des enseignants-locuteurs

- elle concerne les écoles publiques.

Les programmes scolaires de l'après ADN

Les premiers programmes de l'école calédonienne ont été adoptés en septembre 2005. 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 2002¹⁴, ces programmes locaux ouvrent *a priori* la voie à une école plurilingue (Fillol, 2009).

Cette nouvelle place des langues à l'école est intégrée dans les programmes scolaires depuis la rentrée scolaire 2006, selon l'ordre et la dénomination suivants : (I) l'enseignement de la langue française ; (II) l'enseignement des langues et de la culture kanak (facultatif) ; (III) premiers contacts à l'école avec une autre langue de la région Asie-Pacifique (facultatif) ; (IV) premiers contacts à l'école avec l'anglais. Nous avons, d'une part, le français comme langue de scolarisation principale, les langues kanak comme langues d'enseignement/langues

¹³ C'est nous qui soulignons.

¹⁴ <http://www.denc.gouv.nc/static/programmes.htm>

enseignées (langues d'enseignement) et, d'autre part, d'éveil à la diversité linguistique de la région Asie-Pacifique et découverte de l'anglais (langues enseignées).

Il est important de préciser (ou de rappeler) que cet 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 3¹⁵, **n'est pas imposé** mais est dispensé aux élèves dont les parents en ont exprimé le vœu.

Le fait qu'un nombre croissant de professeurs des écoles ou d'instituteurs assurent l'enseignement de l'anglais et l'enseignement des LK dans leur classe, voire dans leur école, devrait favoriser les décroissements disciplinaires, singulièrement avec le français. L'inscription officielle des langues étrangères et régionales dans le cursus scolaire n'est donc pas anodine dans ce sens qu'elle provoque un bouleversement considérable de la conception des programmes. De la même façon, l'inscription des langues kanak comme discipline et comme **langues d'enseignement**¹⁶ et de culture apparaît en effet, comme une « révolution »¹⁷ et, donc, laisse entrevoir d'importantes zones de résistances (voir *infra*).

Les enjeux sont bien évidemment en Nouvelle-Calédonie comme en France, socio-politiques, et pas seulement scolaires ou didactiques.

Le contexte actuel, à savoir le transfert de compétences du second degré (2012) mais aussi le Grand débat (2010) ont bien évidemment ravivé des (op)positions politiques : nécessaire adaptation du système scolaire pour les uns (indépendantistes), rattachement au modèle national pour les autres (loyalistes) et (op)positions idéologiques (monolinguisme vs plurilinguisme(s)), avec bien entendu des configurations bien plus complexes selon les contextes et les moments¹⁸.

¹⁵ Pour l'instant, l'enseignement est confiné au cycle 1 (en Province Sud). La délibération portant programmes de l'école primaire calédonienne dispose que l'extension de l'enseignement des langues kanak au CE1 et au cycle 3 est conditionnée par une phase expérimentale préalable : « Cet enseignement est généralisé dans les mêmes conditions, en CE1 et cycle 3, sous réserve d'une expérimentation scientifique validée par l'autorité pédagogique. » (Délibération n° 118 du 26 septembre 2005, Congrès de la NC, art. 6)

¹⁶ Nous verrons que cette notion de langue d'enseignement est incomprise, voire rejetée en ce qui concerne les LK.

¹⁷ Viviane Bouysse parle de révolution à propos du projet de réforme de la Langue vivante étrangère et régionale (LVE/R) qui a vu le jour en 2002, in Delasalle D. (eds) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, L'Harmattan, tomes 1 et 2.

¹⁸ Hamid Mokaddem souligne, dans son analyse, le poids du calendrier politique sur les actions et décisions éducatives (Mokaddem, *De quelques obstacles épistémologiques à la mise en place de l'école plurilingue en Nouvelle-Calédonie*, Colloque « L'école plurilingue dans le Pacifique », 2011)

Une école calédonienne en construction : débat et conflit politique

La Nouvelle-Calédonie a donc vocation à acquérir toutes les compétences non régaliennes pour s'autodéterminer. Le transfert des compétences scolaires a été prévu en plusieurs étapes.

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. Quels sont « les enjeux de notre action pour une école de la réussite ? », comme suggéré par le colloque de 2002.

En l'occurrence, il s'agit dans une synthèse de la DENC¹⁹ :

- *d'adapter le système éducatif calédonien aux réalités et aux besoins locaux notamment dans le domaine linguistique et culturel*²⁰ ;
- *de renforcer le niveau de qualification des maîtres et garantir la qualité du fonctionnement quotidien des classes ;*
- *d'aller vers une plus grande équité tant sur le plan des disparités géographiques que par rapport aux élèves à besoins éducatifs particuliers ;*
- *de promouvoir un projet éducatif commun à l'ensemble des écoles de Nouvelle-Calédonie en conjuguant harmonieusement unité, pluralité et diversité.*

L'introduction des langues kanak est ni une question récente, ni une question isolée, et s'inscrit, qui plus est, aujourd'hui²¹ dans le cadre d'une réflexion globale sur le projet éducatif calédonien²² : quelle école dans un pays pluriculturel en construction, dont les fondations sont « le destin commun » ?

Dans sa session du 30 novembre 2009, le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie²³ s'est prononcé à l'unanimité pour le transfert à la Nouvelle-Calédonie de nouvelles compétences (article 21-3) relatives à :

- l'enseignement public et privé du second degré, lycées et collèges ;

¹⁹ Direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie, 2008, *L'évolution de l'école primaire publique en Nouvelle-Calédonie depuis le transfert de compétences. Quelques repères pour mesurer le chemin parcouru.*

²⁰ C'est nous qui soulignons.

²¹ 2009-2011 correspondant au temps de recherche ECOLPOM.

²² à noter que la DDEC finalise son projet éducatif et que le projet éducatif pour le public est en cours.

²³ Une loi d'orientation et de programme pour l'école est envisagée et sera présentée au Congrès fin 2011. « C'est la première fois que la Nouvelle-Calédonie aura toutes les clés de son école » souligne Philippe Gomès, Président du Gouvernement. (*Nouvelles Calédoniennes*, Vendredi 16 avril 2010).

- l'enseignement privé du premier degré.

2010 marque une nouvelle étape, fondamentale pour bâtir le projet éducatif calédonien dans la perspective du transfert des compétences, étape qui se traduit d'une part par une évaluation du premier degré et d'autre part par la mise en place de 400 débats publics sur l'ensemble du territoire :

« Ce débat est historique. C'est la première fois que la Nouvelle-Calédonie aura les compétences du premier et du second degrés. Il faut que chaque calédonien puisse se reconnaître dans l'école et y trouver sa place. Pour les gens d'ici, l'école a toujours été un système venant d'ailleurs²⁴. Aujourd'hui, la démarche est différente ; chaque calédonien aura l'occasion de se prononcer sur le contenu de cette école. Chacun pourra dire par exemple s'il souhaite conserver les valeurs républicaines ou s'il souhaite des valeurs plus océaniques. Dans un contexte où les inégalités sociales risquent de s'accroître, il faut trouver les moyens et la pédagogie adaptés pour réduire l'échec scolaire. Contrairement aux anciens, tous les jeunes ont aujourd'hui accès à l'école, qui s'est démocratisée. Mais maintenant, il faut démocratiser la réussite. »

G. Huliwa Ukeiwé, Principal du collège La Foa, *Les nouvelles Calédoniennes*, du vendredi 16 avril 2010.

Actuellement – et dans la continuité des revendications culturelles - l'école est donc au cœur de débats, et de conflits idéologiques et politiques .

Les programmes d'enseignement sont un enjeu clé de la mise en œuvre de l'idéologie politique au pouvoir. Or, l'idéologie linguistique française fondatrice et garante de l'existence même de la France contemporaine, traverse les idéologies politiques : c'est une idéologie national(ist)e que tous les partis accédant au pouvoir mettent en œuvre en « acceptant » (et, de fait, en renforçant) les règles du « marché linguistique » (Bourdieu, 2001 cité par Blanchet, 2010).

Aujourd'hui, il n'est plus *politiquement correct*, ou il n'est pas dans *l'esprit* de l'Accord de Nouméa, d'affirmer son opposition aux langues kanak. Mais cela ne préjuge ni d'une *réelle* volonté (aussi bien de la part des « politiques », que des enseignants ou encore des parents...), ni du *réel* état d'avancement du dossier. Les conflits ont été très nombreux ces derniers mois et le sont encore au sein même du gouvernement (Fillol & Salaün, *à paraître*). Au-delà du consensus de façade, deux aspects de l'enseignement des langues et de la culture kanak ont été âprement discutés : il s'agit du caractère *optionnel* que doit en l'état revêtir

²⁴ C'est nous qui soulignons

l'enseignement LCK d'une part, et de la nécessité de ne procéder à une généralisation qu'au terme d'une *évaluation* de ces résultats, d'autre part. Les premiers programmes « locaux » ont ainsi été difficilement votés par le Congrès en septembre 2005, en raison du dépôt d'amendements antagonistes de la part des non-indépendantistes. Les points d'achoppements portaient précisément sur les deux points soulignés : le caractère facultatif et la clause de l'évaluation. (Fillol & Salaün, à paraître) On peut citer ici l'exposé des motifs de l'amendement du Rassemblement-UMP :

« Une expérimentation a été conduite à la demande de l'Institut de formation des maîtres de Nouvelle-Calédonie sur l'introduction des langues kanak à l'école primaire publique en 2002 et 2004.

En fait, cette étude a été conduite exclusivement dans les classes maternelles. Ses conclusions ont été, qu'évidemment, le dispositif a été efficace dans la langue kanake considérée (drehu) et qu'il n'a pas porté atteinte à l'apprentissage du français.

S'agissant de l'école élémentaire, aucune expérimentation n'a encore été faite ni a fortiori aucune validation pour savoir si la poursuite de l'enseignement des langues kanakes est souhaitable, dans l'intérêt de l'enfant.

Or la question importante qui se pose est précisément de savoir si cet enseignement ne va pas faire prendre du retard aux enfants concernés notamment dans les matières fondamentales que sont le français et les mathématiques : quelle partie de ces enseignements ne seront pas faits en langue française : la conjugaison des verbes ? le pluriel des adjectifs ? les fractions ? les pourcentages ?...

En conséquence, il vous est proposé un amendement selon lequel la poursuite de l'enseignement des langues kanakes à l'école n'entrera en vigueur qu'après qu'une expérimentation scientifique ait démontré son intérêt réel pour la réussite des enfants. » (Amendement 1 présenté par le Rassemblement-UMP, Congrès de la Nouvelle-Calédonie, 21 sept. 2005, souligné par nous). (Fillol & Salaün, à paraître).

En réalité, au moment du vote final par le congrès, et sur le seul point de l'enseignement des langues, les positionnements politiques étaient plus complexes. L'UC a souhaité que cet enseignement soit obligatoire et non facultatif, et l'Uni-FLNKS a demandé à ce qu'il concerne toutes les écoles. A l'inverse, le Rassemblement a proposé que soit supprimée la référence aux locuteurs natifs, et a demandé que l'enseignement des langues kanak soit dans un premier temps limité à la maternelle, le temps qu'une étude scientifique valide son extension aux autres cycles²⁵. Le Front national a, lui, annoncé son intention de s'abstenir au motif que l'enseignement des langues kanak se ferait au détriment des matières fondamentales et donc de l'intérêt des enfants. L'Avenir ensemble a proposé pour sa part un troisième amendement amputant légèrement le texte initial du Gouvernement. Exit les locuteurs natifs, mais l'aspect facultatif demeure. L'enseignement ne se fera, dès 2006, qu'en maternelle et au

²⁵ On est en droit de poser la question de l'utilisation politique de l'évaluation scientifique.

CP. Et sa généralisation progressive jusqu'en CM2 n'interviendra qu'après expérimentation scientifique validée, comme le proposait le rassemblement :

« Au reste, tout cela n'est qu'une question d'affichage politique. La réalité, a souligné Philippe Gomès, est que cette généralisation interviendra « à l'initiative des Provinces en fonction de leurs réalités culturelles et linguistiques, des connaissances linguistiques, des outils pédagogiques et des ressources mobilisables ». En clair, il faudra former des enseignants qualifiés et créer des outils pédagogiques. Il faudra plusieurs années rien que pour doter les maternelles, et sans doute une bonne décennie pour appliquer cet enseignement des langues kanak au reste du primaire. Il n'y a donc pas urgence, et tout le temps de poursuivre l'expérimentation. D'autant que les Provinces pouvaient déjà faire dispenser cet enseignement depuis une quinzaine d'années, à raison de 5 heures par semaine, et qu'elles n'ont pu ou voulu le faire.

Programmes du primaire : « Le congrès bafouille sur les langues kanak », *Les Nouvelles Calédoniennes*, Mardi 27 septembre 2005.

Les craintes exprimées quant aux risques que présenterait l'enseignement LCK pour l'acquisition des « fondamentaux » (ici, en français et en mathématiques) reflètent outre l'avis de la majorité politique non indépendantiste, une préoccupation largement partagée dans les milieux enseignants. Il est vrai qu'aucune réflexion n'a été menée pour penser l'introduction des langues dans un système scolaire monolingue du point de vue organisationnel jusqu'à la question de la nécessaire collaboration au sein des équipes pédagogiques.

L'enseignement LCK est ainsi périodiquement soumis à une injonction de la démonstration : une telle injonction n'est jamais formulée pour aucune des autres disciplines scolaires. Nous insistons sur ce point, l'enseignement LCK fait l'objet d'évaluation, quelque fois au crible d'une « vision monolingue », alors même qu'il est peu, voire pas piloté, accompagné.

Ainsi, le discours politique consiste à dire qu'aujourd'hui personne ne conteste la place des langues kanak à l'école²⁶, néanmoins, cet enseignement est bien soumis à condition(s) : condition(s) qu'il puisse participer à la réussite des élèves :

« Notre objectif, c'est vraiment que l'enseignement LCK soit un outil de réussite pour les élèves en même temps que de construction du destin commun²⁷. D'où l'importance de bien évaluer ce qui se passe dans les classes pour améliorer le système et faire en sorte qu'il fonctionne bien partout. En même temps, il faut laisser

²⁶ « L'enseignement des langues et de la culture kanak existe et plus personne ne remet en cause aujourd'hui sa place et sa légitimité au sein de l'école. L'objectif, maintenant, c'est de pratiquer cet enseignement, dans le but de la réussite des élèves », entretien avec Sonia Backès, Mwa Vée, n° 68 : p. 7.

²⁷ C'est nous qui soulignons.

aux provinces la latitude dans l'application de cet enseignement, en étant capable de prendre en compte les réalités locales. Dans les Iles, où 98 % des enfants sont locuteurs de la langue enseignée, la situation n'est pas comparable à celle du Grand Nouméa où l'on va se trouver avec six ou sept langues parlées et où, si la majorité des parents plébiscite une langue en particulier on va enseigner cette langue, même si par classe deux ou trois élèves seulement en sont locuteurs. Il faut donc que nous soyons capables de prendre en compte les différences. »

Entretien avec Sonia Backès, membre du Gouvernement, chargée de l'enseignement, », Mwa Vée, n° 68 : 7.

Le Grand Débat d'une part et l'évaluation du système scolaire d'autre part, sont par conséquent des éléments importants que nous avons intégrés à nos enquêtes et données sociolinguistiques. Nous présentons, en effet, en formation et dans nos publications l'introduction des langues kanak à l'école comme une réforme et comme une politique linguistique éducative (à construire !) importante pour la construction identitaire, la réussite des élèves et le vivre ensemble.

Onze ans après le transfert du premier degré de l'Etat français au gouvernement calédonien, les « experts » soulignent :

Malgré l'engagement des maîtres et les efforts financiers considérables consentis par les provinces, les résultats ne sont pas au rendez-vous.

L'entrée au collège :

Fin 2007, 93,2% des effectifs de CM2 ont été admis en 6ème dans l'enseignement public (et 89% dans l'enseignement privé).

Les données relatives au taux de passage par province mettent au jour une grande disparité : 96,6% pour le public (et 94,7% pour le privé) accèdent en 6ème dans la province Sud, 89,9% (et 89%) pour la province des Iles Loyauté et 88,9% (80,1%) pour la province Nord.

Les retards scolaires :

Les retards scolaires à l'entrée en 6ème sont de 36% pour le privé et de 26,8% pour le public (30,4% pour les écoles prioritaires et 17% pour les écoles non prioritaires).

Même si la notion de retard n'a pas la même prégnance dans les représentations océaniques que dans les cultures occidentales, ces taux de retard traduisent l'importance démesurée du nombre de redoublements. A Wani par exemple, 41% des élèves sont en retard à l'entrée en 6ème²⁸ sans pour autant maîtriser les compétences nécessaires à une scolarité réussie au collège.

Pro Ed, *Diagnostic du premier degré de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie. Enseignement Public et Privé*, 2009 : 71.

²⁸ C'est nous qui soulignons. A noter, que, personnellement, nous contestons cette vision qui consiste à évaluer les élèves kanak comme des petits français « moyens », c'est-à-dire par rapport à une norme « nationale » et en déduire un « retard » ou un « échec scolaire massif », sans finalement remettre en cause le système, son inadaptation au contexte.

Rappelons que le système éducatif calédonien (comme le système réunionnais ou guyanais) est un modèle transféré de métropole :

Ce n'est pas le fonctionnement de l'école qui est en cause mais son modèle de référence. L'école en Nouvelle-Calédonie fonctionne selon des valeurs et des modalités strictement conformes au modèle métropolitain, contrairement à ce qu'ont pu affirmer les consultants de l'association Pro-Ed dans deux rapports contenant beaucoup de données erronées et de propos manquant fortement d'objectivité.

Le problème c'est que le modèle métropolitain ne permet pas à l'école de remplir ses missions fondamentales comme viennent de le montrer tout récemment deux études faites l'une par une commission parlementaire, l'autre par la Cour des Comptes.

Cette situation est largement aggravée en Nouvelle-Calédonie par des inégalités sociales d'une ampleur beaucoup plus importante et que le développement de dispositifs de substitution n'a pas permis de compenser.

Le transfert de compétences en 2000 s'est traduit principalement par des adaptations concernant les programmes, mais ces adaptations ne sont pas de nature à répondre à la question des inégalités et ce n'était d'ailleurs pas leur objectif. Il faut d'ailleurs bien admettre que le contenu des programmes joue un rôle secondaire dans l'évolution des performances d'un système éducatif²⁹ :

- parce que les modifications sont souvent marginales portant sur la terminologie ou le moment d'étude d'une notion ;*
- parce qu'il s'écoule un temps toujours important entre les décisions de modification et leur application effective (inertie due à la fois à la formation des maîtres et à l'utilisation des manuels).*

GAUCHON D, 2010, *Evaluation globale des dispositifs d'accompagnement à la scolarité*, Rapport définitif, juillet 2010 : 31.

Aussi, la « maîtrise des langages » des jeunes élèves calédoniens revêt des aspects inquiétants. En l'absence de réponses institutionnelles à la question d'un enseignement du français en milieu plurilingue océanien, en l'absence d'une politique et d'une planification linguistiques « contextualisées », les inégalités de réussite, socialement et linguistiquement marquées, tendent à se renforcer. En dépit d'une politique affichée de réduction des inégalités scolaires, ou d'une volonté politique de « rééquilibrage », la massification de l'école calédonienne ne s'est pas accompagnée d'une « démocratisation de la réussite »³⁰..

²⁹ C'est nous qui soulignons

³⁰ Cf. 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*, et

Hadj, Lagadec, Lavigne et Ris, 2011, « Vingt années de politiques de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie : Démocratisation de l'école et persistance des inégalités ».

Les différents points évoqués montrent que la question traitée ne peut échapper à son inscription dans le champ du politique, de l'idéologique, des représentations sociales des auteurs, des acteurs de l'éducation et même des médias. Cette place particulière de la langue et du langage (et de l'école) dans les enjeux socio-politiques conduit à la production de discours qui n'ont que peu à voir avec la recherche. Ils sont davantage des prises de position plus ou moins polémiques, des injonctions, des constats...

Notons que dans ce domaine (mais il n'est pas le seul), même les recherches à caractère scientifique ne peuvent s'exempter du cadre idéologique qui les oriente³¹.

Voir aussi « les inégalités scolaires ethniques en Nouvelle-Calédonie vues au recensement de 2009 », *Quelle école pour mon pays ?*, 60 recommandations pour la réussite de nos enfants.

³¹ Notre positionnement professionnel, justement, et personnel s'inscrit dans L'Education à la pluralité linguistique et culturelle, « soutenue par les recherches en sociodidactique des langues, (qui) est, au-delà de ses enjeux cognitifs, une option philosophique, politique et humaniste visant à réduire des inégalités scolaires, des sentiments d'infériorité (linguistique, sociale), des souffrances et des injustices sociales consécutives à l'effacement des langues et cultures minorées dans la sphère scolaire ». (Clerc, 2011 : 121)

Un chantier sociodidactique ouvert

Des questions scientifiques complexes³²

Introduire les langues kanak dans le système scolaire calédonien s'inscrit pour nous dans un projet éducatif ambitieux, un véritable défi sans aucun doute, défi que nous qualifierons de sociodidactique.

Il s'agit – de notre point de vue - de placer la question des langues kanak dans une question plus large : celle d'une politique linguistique éducative contextualisée, par conséquent d'envisager selon la formulation utilisée par Claude Lercari lors de la première expérimentation (2002-2004) une *réforme* de l'école. Nous ne pensons pas la question des langues kanak sans interroger celle de l'enseignement du français (et de l'anglais), et c'est précisément parce que nous devons répondre à des besoins d'enseignement/apprentissage du français en Nouvelle-Calédonie que nous nous sommes intéressée aux langues kanak.³³ Ou pour le dire autrement, l'enseignement des langues kanak participe d'une réflexion sur l'éducation plurilingue, même si le terme « plurilingue » mériterait d'être discuté.³⁴

Il s'agit d'envisager les questions centrales d'articulation entre les langues mais aussi des fonctions des langues dans le cadre scolaire. Nombreux enseignants focalisent ainsi leurs pratiques sur l'acquisition de la norme du français alors que les enjeux sont avant tout cognitifs, c'est-à-dire qu'il s'agit bien d'aider TOUS les élèves à s'approprier les outils (donc les conduites discursives) pour apprendre et réfléchir (Fillol, 2009).

Reprécisons peut-être - comme nous le faisons désormais systématiquement lors des formations initiales et continues - que nous n'avons ni la prétention, ni la naïveté de croire que l'introduction des langues kanak va résoudre l'échec scolaire des élèves kanak : il s'agit bien de dépasser les positions idéologiques pour penser, construire une éducation

³² Marie Salaün souligne dans son rapport (2005b) les difficultés théoriques liées au contexte néo-calédonien « (qui) viennent principalement du fait que la « question scolaire », pour reprendre l'expression de Kohler et Wacquant, continue d'être relativement mal posée ». Voir aussi Salaün 2005c : « De la mentalité primitive au choc des cultures. L'échec scolaire kanak et son étiologie : état des lieux (communs) ».

³³ cf. Fillol, V., 2009, « Pour une didactique du plurilinguisme à l'école calédonienne », in *Langue(s) et intégration scolaire, Le français aujourd'hui*, n° 164, pp. 53-69.

³⁴ Nous renvoyons à l'article de Véronique Castelloti, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre : enjeux théoriques et didactique de la notion de pluralité » ou plus largement au numéro 1, volume 7 des *Cahiers de l'Acedle* : « Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes ».

bi/plurilingue, mettre en place des pratiques plus « efficaces », comme l'exprime très clairement Bruno Maurer³⁵ à propos de la scolarisation dans les langues africaines :

*L'utilisation des langues nationales doit être mise au service d'un changement des pratiques pédagogiques (...) pour **aller vers des pratiques plus participatives**, il n'y aura pas réellement d'avantage à travailler dans la langue nationale. Pour mettre en place de telles réformes, il faut **renforcer (...) le suivi et l'évaluation et le pilotage** de systèmes éducatifs complexes. Les langues africaines ne sont pas la solution des problèmes, elles sont la manière de poser de façon nouvelle les questions. Elles n'apportent pas de réponses, elles permettent à partir de leur utilisation de penser autrement les problèmes qui se posaient. Croire qu'il suffit de passer à l'enseignement en langue maternelle pour que les élèves **parviennent à lire, c'est aller au devant de graves désillusions.** »*

Il s'agit aussi parallèlement (surtout) de penser la question des relations entre le langage (ou les langues) des élèves et leur scolarisation, considérées du double point de vue de la conformité aux attentes scolaires et de la réussite des apprentissages (Fillol, 2009) et de leur construction identitaire.

Nous plaçons notre démarche de compréhension et d'analyse des représentations et des pratiques langagières dans le champ de la sociodidactique, et de la sociolinguistique scolaire, donc des liens entre langues au pluriel, langues identitaires, langues d'enseignement... tentant de prendre en compte les données sociolinguistiques issues de la situation des apprenants et du cadre scolaire pour les réinvestir dans les situations d'enseignement / apprentissage.

Si les langues kanak (LK) *sont des langues d'enseignement et de culture* en Nouvelle-Calédonie, résultat d'un long combat, comment les Calédoniens, parents et enseignants, comprennent, interprètent cette introduction des LK à l'école ? quels sont leurs attentes ? leurs positions ? leurs représentations ?

Enfin, outre la visée « sociodidactique », et méthodologique (quels outils d'observation ? des pratiques langagières et des pratiques enseignantes en particulier ?), le programme ECOLPOM doit permettre la réflexion à caractère épistémologique sur les conceptions notamment du bilinguisme/plurilinguisme et la question de l'évaluation des compétences langagières des élèves³⁶.

³⁵ Bruno Maurer, Conseil d'orientation des Etats Généraux du Multilinguisme en Outre-Mer, Rapport final, mars-Avril 2011 : 80. Voir aussi *Les langues de scolarisation en Afrique francophone : Enjeux et repères pour l'action*.

³⁶ Cette réflexion ne sera pas traitée dans ce rapport mais dans une publication ultérieure.

Nous proposons de (re)formuler – pour le contexte calédonien – les questions fondamentalement sociolinguistiques et sociodidactiques :

Comment l'école calédonienne construite sur le modèle (français) d'une école républicaine monolingue, utilisée précisément comme instrument privilégié et efficace d'unification et de domination linguistiques, peut-elle prendre en compte la diversité linguistique et culturelle de ses élèves pour la réussite de tous³⁷ ? En d'autres termes, comment l'école calédonienne peut-elle aider les élèves à se construire comme sujets plurilingues tout en s'appropriant la langue de scolarisation³⁸ ? Bernard Rigo dans sa réflexion philosophique et éthique d'une éducation plurilingue en contexte océanien souligne :

« On notera ce curieux paradoxe de l'école, historiquement issue d'une idéologie jacobine et monolingue, elle veut conduire des apprenants vers des compétences plurilingues sans tenir assez compte du fait que ceux-ci appartiennent à des sociétés traditionnellement plurilingues et qu'ils ont l'expérience d'un environnement pluriculturel. » (B. Rigo, 2009, in Vernaudon & Fillol, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*)

Ce point est très important.

« Le plurilinguisme, en tant que capacité à vivre dans / avec une diversité linguistique et culturelle régulière apparaît en effet encore, pour nombre d'Européens, (...) comme une gageure ou un exploit. » (Castelloti, 2010 : 182)

C'est oublier que le plurilinguisme est pourtant pour la plus grande partie de l'humanité, et en Nouvelle-Calédonie comme dans la région, *une pratique ordinaire*³⁹ pour reprendre la formulation de Véronique Castelloti.

Pourquoi les élèves océaniens (plurilingues) rencontrent-ils plus de difficultés ? Qu'est-ce qui conduit des difficultés d'apprentissage à se combiner avec d'autres difficultés relationnelles, identitaires, de socialisation, pour produire de la grande difficulté scolaire⁴⁰ ?

³⁷ Cette question a été régulièrement retenue comme thème des débats sur l'avenir de l'école calédonienne. Voir

http://www.monpaysmonecole.gouv.nc/portal/page/portal/debat/les_outils/pistes_de_reflexion

³⁸ A l'école, on parle bien plus pour apprendre et réfléchir que pour « communiquer » (cf. Fillol, 2009)

³⁹ Voir dans la partie 2, l'enquête auprès des familles.

⁴⁰ A noter à l'instar de Stéphane Bonéry de l'équipe de recherche ESCOL (Paris 8) « que les élèves EN difficulté scolaire, ça n'existe pas ! (...) ce qui existe ce sont des élèves qui rencontrent des difficultés » (Bonéry, *Repenser l'échec scolaire : un levier pour agir dans l'éducation prioritaire* 2008) Une inspectrice dans le Grand Nouméa invite les enseignants à être vigilants quant aux mots, aux termes utilisés pour évoquer, parler, discuter, chercher des solutions pour ces élèves qui « rencontrent des difficultés », et non pas qui « sont en difficulté ».

Un enseignant nous a relaté une expérience à Maré d'évaluation en 6^{ème}, dont les résultats étaient

Il serait absurde de nier les inégalités sociales⁴¹ et/ou culturelles comme facteurs essentiels de l'inégalité des chances de succès scolaire.

Le plurilinguisme, terme que nous préférons à bilinguisme, tout comme le monolinguisme ne peut être étudié sans tenir compte du milieu socioculturel dans lequel il s'inscrit.

Dans une recherche menée auprès de 100 enfants, C. Perregaux (1994) discute les liens entre milieux sociaux et bilinguisme : les élèves bilingues de milieu socioculturel élevé sont les meilleurs dans l'apprentissage de la/les langue(s) écrite(s). Vient ensuite le groupe des monolingues de milieu socioculturel favorisé puis les bilingues et enfin les monolingues de milieux défavorisés. Ainsi, dans le même milieu social, les habiletés métalinguistiques issues du bilinguisme pourraient jouer un rôle favorable dans l'apprentissage.

Nous tentons dans le cadre théorique de la sociolinguistique/didactique d'envisager la question des langues en Nouvelle-Calédonie dans leur dimension langagière et cognitive bien entendu mais aussi identitaire, symbolique, affective et sociale.

Je renvoie ici aux premières lignes de l'ouvrage de Stubbs :

« Il n'existe aucune unité de vue sur la relation entre « le langage » et « l'éducation ». Comment le langage est-il lié aux apprentissages, par exemple ? Quel est le rapport s'il y en a un, entre le langage de l'enfant et la réussite ou l'échec de celui-ci à l'école ? Est-il exact de qualifier le langage de certains enfants de « restreint » ? Quelle sorte de langage les enseignants et les élèves utilisent-ils dans la classe ? Le dialecte (la langue⁴²) d'un enfant est-il (elle) une composante de ses possibilités scolaires ? Ces questions sont très importantes car elles renvoient au problème général de la place du langage dans le milieu scolaire et de la tolérance, ou de l'absence de tolérance, à l'égard des variations régionales et sociales du langage ». (Stubbs, 1983, cité par Bautier, 2001 : 117)

En Nouvelle-Calédonie, ces questions se sont avérées centrales dans notre activité d'enseignante-chercheuse (formatrice) en sociolinguistique et didactique du français langue seconde/scolarisation. Pour ce faire, nous nous sommes intéressée à l'état des recherches ayant comme objet les relations entre l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et/ou Régionales (LE/LR) et du français⁴³ qui se sont développées ces 20/30 dernières années

absolument catastrophiques. L'équipe pédagogique a décidé de mettre en place une nouvelle évaluation en donnant les consignes en nengone ; les résultats ont été améliorés de 20 %.

⁴¹ Dans notre étude, nous ne ferons pas apparaître la question des inégalités sociales, faute de données économiques et de compétences pour traiter cette question, bien évidemment centrale.

⁴² C'est nous qui remplaçons « dialecte » trop connoté par « langue »

⁴³ En France et surtout dans les DOM-TOM-POM.

et dont les problématiques ont évolué de façon significative d'une part, et d'autre part, nous avons entrepris un travail d'analyse des représentations des langues en présence et des pratiques plurilingues, puis des pratiques enseignantes⁴⁴.

La question linguistique⁴⁵ en Nouvelle-Calédonie : de quelques stéréotypes sur le bi/plurilinguisme

En Nouvelle-Calédonie, toutes ces questions sont souvent traitées de façon simpliste sous l'angle du « handicap linguistique », voire handicap socioculturel⁴⁶.

Il faut souligner tout d'abord la récurrence et permanence d'un discours dominant visant à associer plurilinguisme à échec scolaire.

Si en Nouvelle-Calédonie, depuis plusieurs décennies, l'existence d'un lien entre langage/langues et échec scolaire a été largement mis en évidence, la nature de ce lien, son fonctionnement ne sont pas véritablement élucidés car peu interrogés. La perspective que nous adoptons est en rupture avec une conception déficitaire du langage des enfants et des

⁴⁴ Nous utilisons – pour ce faire – les outils méthodologiques et cadre de réflexion des travaux de l'équipe Escol, et plus récemment les travaux de Bucheton sur les « gestes professionnels » particulièrement féconds pour tout ce qui concerne les attitudes des enseignants vis-à-vis des pratiques langagières des élèves : « *Dans un premier temps, le terme de gestes professionnels est à prendre dans son acception la plus générique et populaire. Il est choisi pour identifier la professionnalité de l'enseignant (son métier) par opposition à l'idée qu'elle ne serait que les résultats d'un simple et obscur charisme dont certains seraient porteurs de façon relativement innée (ceux qui savent s'y prendre avec les élèves). Le geste professionnel lui donne à voir, à comprendre, à percevoir, à ressentir, bref, à travailler quelque chose. Le mot geste veut traduire la dimension résolument pragmatique du travail de l'enseignant* ». (Bucheton, 2008 : 20).

⁴⁵ Nous partageons ici l'analyse de Marie Salaün sur le fait que « la centralité de la question linguistique est ambiguë, parce qu'elle témoigne souvent du fait de la focalisation sur les langues laisse dans l'ombre nombre de déterminants, dont, je pense, la question des attentes vis-à-vis de l'école comme institution » (Salaün, 2011).

⁴⁶ « Depuis 30 ans, l'interrogation sur les inégalités scolaires en Nouvelle-Calédonie a presque incriminé des déterminants culturels. Enracinés dans une tradition philosophique et anthropologique qui postule une altérité radicale des Kanak, les explications contemporaines de l'échec scolaire semblent incapables de dépasser la perspective culturaliste ». (Salaün, 2005c : 129)

Prenons un exemple récent :

« L'un des enjeux pour l'avenir est certainement, comme le soulignait l'assemblée générale de l'ONU le 10 décembre 2009, celui du « **développement économique et social équitable** ». Ainsi, alors qu'en termes de richesse moyenne par habitant, la Nouvelle-Calédonie se place devant la Nouvelle-Zélande, en termes d'inégalités, son « *indice de Gini* » la place aux côtés de la Thaïlande et du Sénégal. (...). Enfin, la **lutte contre l'échec scolaire** étant reconnue comme l'une des politiques les plus essentielles pour l'avenir du pays, *un Grand débat sur l'avenir de l'Ecole calédonienne* est engagé afin de mieux prendre **en compte les handicaps sociaux, culturels et géographiques dont pâtit une partie des enfants du pays**. »

Discours du Président du Gouvernement le 18 mai 2010 – Séminaire régional de l'ONU, c'est nous qui soulignons.

jeunes en échec, conception qui situe les problèmes de compréhension et d'apprentissage des élèves dans les manques (lexicaux et syntaxiques) et les difficultés d'expression des élèves.

Prenons un exemple récent de discours « ordinaire ». Il s'agit ici d'un « reportage TV »⁴⁷ diffusé dans le journal local de Calédonie 1ère : la caméra filme une classe d'élèves d'une école primaire catholique de Maré et le journaliste pose la question :

- *Qui est-ce qui parle nengone à la maison ?*
- *Moi (tous les enfants répondent et lèvent la main)*

Voix off du Journaliste : Quoi de plus naturel et rassurant que sa langue maternelle ? Mais lorsqu'il s'agit d'apprendre à lire et à écrire, viennent aussi les interrogations sur les méthodes d'apprentissage du français. À Maré, le niveau de formation des instituteurs est très inégal et les méthodes varient totalement d'une école à l'autre.

Dans cette classe de Rafa (?), le mercredi est consacré au nengone, les autres jours au français.

Dans cette école catholique c'est du 50/50, français le matin, nengone l'après-midi.

À Patho, l'apprentissage des deux langues est simultané, comme en témoigne cette BD bilingue, réalisée par l'école.

Joseph Wamejo (école primaire de Patho) : Je mets en parallèle le nengone et le français sur- le-champ de manière à ce qu'ils puissent déjà voir sur-le-champ comment ça fonctionne les deux, plutôt avec le soutien du nengone. Comme c'est leur langue maternelle, ils comprennent mieux, donc ils peuvent facilement passer en français à cause du nengone.

Enfant lit un conte à voix haute.

Voix off du Journaliste : Lecture d'un conte kanak. Cette pratique du nengone un jour par semaine réduit le décalage entre maison et école et sécurise l'enfant. Mais Ishingo, enseignante confirmée ne sous-estime pas la difficulté qu'il y a de faire ensuite émerger cette langue seconde qu'est le français auprès d'élèves qui baignent depuis toujours dans le nengone.

Institutrice (Ishingo Yeiwie) : Pour moi, c'est peut-être une erreur de croire que le français est une langue maternelle pour les enfants de nengone. S'ils pensent en nengone, ils transcrivent ça ou disent ça en français et ça donne quelque chose qui n'est pas très correct.

Pierre Waya : Un individu pense d'abord comme il a été éduqué et vécu dans son milieu. Mais après, ce que nous essayons, et c'est ce qu'il faut essayer de faire, c'est, avec ce bagage, il faut l'ouvrir vers d'autres cultures, vers d'autres civilisations et vers d'autres langues.

⁴⁷ Transcription reportage du 25 juillet 2011, Calédonie 1ère (Thierry Stampfler et Christian Favenec)

École de la Roche, Maré

Journaliste : Dans cette école catholique, l'équipe pédagogique juge le nengone plus efficace quand il s'agit de faire comprendre les concepts ou les maths par exemple. Une vision qui est aussi défendue par les théoriciens de la Province des îles, confortée en cela par des recherches universitaires récentes.

Justin Kate (conseiller pédagogique à la Province des îles) : Rentrer dans un autre système d'apprentissage mais en étant bien structuré au départ, et ça ne peut se faire que par le biais de sa culture et de sa langue maternelle, sa langue première. Enseigner la langue nengone par exemple, pour servir de béquille pour pouvoir développer la langue française. C'est une erreur fondamentale, et c'est s'inscrire dans la continuité d'une situation d'échec.

Ce reportage – outre le fait qu'il témoigne d'une grande diversité de modalités d'utilisation du nengone⁴⁸ (langue de Maré) en classe⁴⁹ - est un exemple tout à fait significatif des discours sur les langues. Il s'agit en effet *a priori* d'un reportage pour rendre compte de quelques pratiques de classe et de réalités linguistiques, et le journaliste de conclure :

Reste que le niveau à Maré est l'un des plus faibles de Calédonie. On le constate déjà lors du passage au collège. Cours en français, enseignants venus d'ailleurs, la transition s'avère souvent difficile.

La conclusion ainsi ne peut que renforcer le discours dominant, à savoir que l'enseignement des LK est une (voire LA) cause de l'échec scolaire.

Prenons un autre exemple extrait du blog du Grand débat où les polémiques concernent essentiellement les conditions de mise en place du débat et par ailleurs le constat d'échec scolaire :

« Ici l'école est faite par les « Blancs » (entendre les occidentaux de culture) pour les blancs. Comment atteindre les 3 piliers du primaire – lire, écrire, compter – quand on vit dans un contexte de l'oralité (pas d'écriture donc de lecture). Il n'est qu'à voir les collégiens incapables d'écrire une adresse sur une enveloppe : ce n'est pas leur culture l'écrit, ils ne reçoivent jamais de courrier et ce ne sont pas les NTIC qui vont améliorer la chose ! Les modes de pensée et de raisonnement sont différents des modes occidentaux : il n'est qu'à observer un Océanien argumenter : il dit plusieurs fois la même chose de plusieurs façons différentes car il pense en sa langue d'origine, langue qui est très imprécise pour ce qui touche aux problèmes modernes. Il lui faut préciser sa pensée par petite touche, il n'est pas sensible aux démonstrations hypothéticodéductives ! Le

⁴⁸ et du français !

⁴⁹ Langue médium, langue matière, langue auxiliaire des apprentissages, langue-culture... (Maurer, Rapport Lascolaf)

maintien des langues vernaculaires dans l'enseignement ne fera que faire durer cette différence. »⁵⁰

Contribution n° 2 :

« Un enfant dont la langue maternelle n'est pas le français doit :

1 : maîtriser sa langue maternelle

2 : maîtriser le français avant d'entrer en maternelle

3 : en 6^{ème} étudier l'anglais

4 : en 4^{ème} étudier l'espagnol

5 : étudier en option le Latin, le païci...

Résultat des courses : rien n'est complètement maîtrisé (échec pratiquement garanti)

Pourquoi ne pas se borner à étudier l'anglais puisque nos voisins sont tous anglophones et laisser la 2^{ème} langue en option ? »

Selon cette idéologie, l'apprentissage des langues est perçu comme cumulatif ou additif et les langues sont sans cesse en concurrence : on entend souvent, par exemple, qu'enseigner les langues kanak, « c'est faire moins de français », ou bien qu'entre les langues kanak et l'anglais, « il faut choisir l'anglais, plus utile, notamment pour le tourisme »...

Parmi les résistances à l'introduction des langues kanak qui est un enseignement – rappelons-le facultatif⁵¹ –, on retrouve les idéologies linguistiques opposées au plurilinguisme, à savoir l'idéologie « ordinaire », ou « idéologie de l'inégale valeur des langues » (Béacco, 2001, p. 25) selon laquelle seules quelques langues (parmi lesquelles figure bien entendu le français) seraient aptes à remplir toutes les fonctions⁵² dans une société moderne.

L'idéologie monolingue contre le(s) plurilinguisme(s)

L'idéologie monolingue, quant à elle, est toujours très ancrée dans le milieu enseignant et confortée par des plans de formation centrés sur les « fondamentaux », à savoir « français »⁵³ et « mathématiques » dans une approche « techniciste » et non interculturelle par exemple.

⁵⁰ Le Miroir du débat, contribution n° 1. Nous n'avons finalement pas retenu certains commentaires sur les blogs, d'une grande violence verbale.

⁵¹ Le miroir du Grand Débat préconise que cet enseignement doit rester facultatif, c'est aussi un élément saillant de nos enquêtes.

⁵² Les représentations négatives sur les langues kanak sont souvent intériorisées par les locuteurs de langues dominées ou enseignants : en témoigne un enseignant, locuteur d'une langue kanak, qui lors d'un entretien exprimait un jugement de valeur négatif sur sa langue « première », une « langue floue », « qui manque de précisions ».

⁵³ « La maîtrise de la langue française est indispensable pour tous. Elle doit être une priorité durant la scolarité obligatoire et son enseignement doit être renforcé et rendu plus efficace », *Quelle école pour mon pays ?* : 60 recommandations, 2011 : 26.

En Nouvelle-Calédonie, comme dans l'outre-mer français, la langue française – selon l'idéologie monolingue assimilationniste – est opposée aux langues locales dans un rapport de concurrence : l'enseignement/apprentissage d'une langue kanak peut même être considéré comme un frein à la construction d'une « bonne » compétence en français (Breteigner, 2008, p. 71).

Cette représentation du bilinguisme est aussi largement partagée en France (Auger 2010) au sujet des ENAF⁵⁴, à savoir que leur bi/plurilinguisme est perçu en terme de déficit plutôt qu'en termes d'atout. Toujours dans cette « logique », le bilinguisme peut être identifié comme « la cause d'un retard développemental, d'une mauvaise performance scolaire » (Hamers et Blanc, 1982, 24-49).

Il est intéressant de souligner par ailleurs, que le terme de « bilinguisme » ou « école bilingue »⁵⁵ est utilisé presque exclusivement dans les discours des autorités pédagogiques ou discours journalistiques pour le « bilinguisme » français/anglais.

Cette « éducation bilingue » étant d'ailleurs quasiment « interdite » aux enfants bi/plurilingues de langues océaniques... à titre d'exemple l'explication de la membre du gouvernement en charge de l'éducation au sujet d'inscription dans la deuxième « école bilingue » publique du Pays :

*« Les enfants qui n'ont pas un français stabilisé n'ont pas pu être admis, précise Sonia Backès. Prendre un élève qui parle mal le français dans ce dispositif lui créerait des difficultés supplémentaires, ce qui n'est pas le but. »*⁵⁶

Les notions de langue maternelle, seconde, étrangère sont souvent utilisées avec approximation ou maladresse⁵⁷, témoignant ainsi à la fois d'un déficit de connaissances sur les langues du Pays et sur l'éducation plurilingue.

⁵⁴ Elèves Nouvellement Arrivés en France.

⁵⁵ A titre expérimental, a été mis en place à l'école Frédéric Surleau, en collaboration avec la province Sud et la mairie de Nouméa, la première école bilingue publique de Nouvelle-Calédonie. Ce dispositif, ouvert en maternelle en 2010 prévoit l'enseignement d'au minimum 7h30 d'anglais par semaine pour atteindre jusqu'à 13h d'enseignement en anglais. Ce dispositif, largement accompagné par la DENC a vocation à être étendu aux classes supérieures, et, si c'est la volonté des provinces, à d'autres écoles. Une nouvelle école bilingue a été ouverte à Robinson à la rentrée 2011.

⁵⁶ <http://www.lnc.nc/grand-noumea/mont-dore/230725-lecole-bilingue-de-robinson-fait-le-plein.html>

⁵⁷ Nous avons lu par deux fois la dénomination de langue étrangère pour les langues kanak, dans des discours d'autorité. Dans un article des *Nouvelles Calédoniennes* qui a fait grand bruit dans le milieu des enseignants le journaliste pose la question :

Dans un environnement plus hétérogène, comme à Nouméa, les classes LCK de maternelle comptent une majorité d'enfants non locuteurs. Un petit parlant le drehu à la maison apprend ainsi le nengone, alors qu'il ne maîtrise déjà pas le français. C'est un problème ?

Mais bien plus encore ! Cette idéologie monolingue assimilationniste pose question du point de vue de la violence symbolique (Bourdieu), à inverser finalement la situation et considérer les élèves kanak comme des « étrangers » dans leur propre pays :

Nous savons tous que l'école est souvent le passage de l'intégration réussie. Nous savons aussi qu'une des premières causes de l'échec scolaire est le refus de la trahison, la fidélité à son milieu d'origine. Apprendre c'est aussi trahir : trahir des parents analphabètes, trahir une autorité dont les savoir faire sont disqualifiés, trahir tout simplement parce que l'on pourrait savoir plus que ceux qui sont censés savoir... Ce refus d'apprendre a pu toucher aussi bien le fils d'ouvrier, de paysan ou d'émigrés. Dans ce dernier cas, une difficulté s'ajoute : la culture de l'enseignant n'est pas celle de l'apprenant. Positive ou négative, une rupture peut se faire. L'espace d'apprentissage devient celui d'une migration. Cette nécessaire migration n'est pas sans ambiguïtés : la nouvelle qualification ne doit pas nécessairement se payer d'une disqualification. Il importe que les principes démocratiques disqualifient toutes les formes d'oppression, traditionnelles ou non (...). Faute de moyen peut-être de s'adapter à une diversité irréductible, l'institution mise d'abord sur la volonté et la capacité de s'adapter de l'enfant migrant. C'est lui, ou du moins sa famille, après tout, qui ont choisi de changer d'espace culturel.

Et c'est bien sur ce point qu'il faut attirer l'attention. Dans la situation pédagogique qui concerne les collectivités d'Outre-mer: qui doit s'adapter à qui ? Le discours externe ici, ce n'est pas celui des élèves, c'est celui de l'école républicaine. Pouvons-nous proposer une migration intérieure aux apprenants, au sein de leur propre espace sans que les enseignants n'aient eux-mêmes parcouru un certain chemin dans l'autre sens ?

(...)

Les enfants d'Océanie n'ont pas à se trouver dans la position de migrants au sein de leur terre d'origine : il n'ont pas à s'arracher à une culture océanienne pour s'intégrer à une culture française, ils ont à maîtriser les deux pour mieux les dépasser : c'est leur biculturalisme imparfait qui les prédispose mieux que d'autres à la situation même d'apprentissage et c'est en s'appuyant sur lui que l'école peut leur ouvrir tous les horizons.

(RIGO, 2009 : 301-302)

Le paradoxe réside dans l'inadéquation entre les réalités linguistiques des élèves et la « normalité » monolingue du système scolaire, mais aussi dans le maintien par l'institution d'une fiction culturelle prise pour la réalité. Car l'imposition d'une langue d'enseignement unique, le français, va de pair avec l'instauration insidieuse d'une vision du monde « à la

Le directeur de l'enseignement, J. Briand répond : *Evidemment. On ne devrait pas fonctionner à guichets ouverts. La volonté des familles interroge. En inscrivant leurs enfants dans une autre langue kanak, elles leur demandent d'apprendre une langue étrangère, ce qui peut les mettre en difficulté. (c'est nous qui soulignons)*

française », considérée comme universelle mais totalement coupée des réalités culturelles⁵⁸
des élèves ((VIVET, 1999 : 64)

Dans cette optique de « normalité » française, la langue première des élèves n'est pas reconnue. Pire, elle est souvent – nous l'avons dit – perçue comme un obstacle à l'apprentissage du français et sources d'interférences nocives avec le « vrai » français, le « bon français », le « bon usage », le français « correct »... le français de Paris...

Christine Helot parle pour les élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) de « bilinguisme ignoré », notion que l'on peut tout à fait convoquer pour rendre compte du « contexte calédonien », bilinguisme ignoré alors même que les langues kanak sont inscrites dans les programmes....

L'analyse que nous menons depuis 2001 des discours⁵⁹ sur les langues en Nouvelle-Calédonie rend compte de cette idéologie qui consiste à associer quasi systématiquement langues kanak à « échec scolaire ». Les langues kanak sont en effet pensées le plus souvent en terme de problème, et au mieux comme devant être au service de l'apprentissage du français.

A noter d'ailleurs que cette doxa est souvent reprise par les locuteurs de langues dites minorées. Ainsi, nos étudiants de la filière *Langues et Cultures Océaniques* de l'Université de la Nouvelle-Calédonie posent lors d'une initiation à la sociolinguistique et à la méthodologie de l'enquête sociolinguistique comme postulat, voire comme un constat, que le bilinguisme est un problème, que le bilinguisme est LE problème.

Représentation, voire stéréotype que nous mettons bien évidemment en doute, en question : les élèves ne rencontreraient-ils pas des difficultés parce que l'école nie leur(s) langue(s), parce que l'école ne leur permet pas de grandir comme des enfants plurilingues et pluriculturels ? parce que l'école leur demande de renoncer à leur langue pour réussir (Cortier et Puren, 2008) ?

Une autre représentation consiste à définir le bilinguisme comme l'acquisition étagée des

⁵⁸ Voici le témoignage d'une professeur des écoles débutante : « (...) en arrivant dans ma classe lors de mon premier stage en responsabilité dans l'école de Touho (...), j'avais l'impression que les tensions interethniques n'étaient pas l'essentiel du choc culturel que présente l'école, par contre la dimension qui s'affichait clairement à moi était la suivante : les élèves me semblaient loin de la culture scolaire qui reste une culture profondément occidentale. Pourquoi, arrivés en CM2, manifestaient-ils une telle incompréhension face aux comportements d'apprenant que nous, enseignants, leur demandions d'avoir ? » (R., 2006 : 4).

⁵⁹ Notre « corpus » de discours est constitué de tous les articles des *Nouvelles Calédoniennes* consacrés à l'enseignement des langues (langues kanak, français, anglais, autre langue...), et de nombreux journaux et revues édités par les Provinces, par les directions des enseignements, journaux des syndicats : Le pays, Tour de côte, Les infos, Sentiers, Courrier Sud...

langues en insistant sur la condition selon laquelle un enfant ne pourrait parler « correctement » ou apprendre « correctement » le français que lorsqu'il « maîtrise » sa première langue : *« Plus tôt l'enfant sera stabilisé dans sa langue maternelle et mieux il apprendra une nouvelle langue, en l'occurrence, le français (...) il faut donc que l'école soit à même de traiter ce problème de l'apprentissage correct⁶⁰ du français »*. (Entretien Backes, Mwa Vée, n° 68 : 7)

On peut mettre en parallèle ce constat d'une doxa récurrente et persistante des représentations (erronées⁶¹) du bi/plurilinguisme des élèves nouvellement arrivés en France ou encore des élèves plurilingues dans d'autres départements et territoires d'Outre-mer⁶².

Stéphanie Clerc à propos des ENAF résume les principales représentations qu'elle a recensées dans de nombreuses écoles primaires en France :

Les habitudes d'apprentissage des élèves seraient un frein à leur apprentissage : leurs difficultés proviendraient, toujours selon les représentations récoltées, de l'absence d'un environnement culturel « porteur » à la maison. Leurs difficultés, enfin seraient liées au manque de pratique de la langue française à la maison. Ces représentations de la langue familiale, obstacle, voire « handicap », Gabrielle Varo (1988) et Andrée Tabouret-Keller (1990) les notaient déjà dans leurs enquêtes à la fin des années 80. (Clerc, 2011 : 30)

Mais les élèves kanak ne sont pas des ENAF ! :

*Mon cadre d'enseignement est un cadre d'enseignement métropolitain parce que je suis enseignant dans un collège français. Je suis tenu à des programmes nationaux. Par contre, j'utilise, dans les programmes nationaux pour l'enseignement du français, la partie « français langue seconde » qui s'adresse notamment aux enseignants qui accueillent des enfants nouveaux arrivants en métropole. C'est une marge de manœuvre qui leur est donnée pour pouvoir adapter leur enseignement du français à ces enfants. Moi, j'utilise donc cette partie du programme de français appelée « français langue seconde » pour les nouveaux arrivants, les nouveaux francophones. Moi, je l'utilise pour **enseignant nouvel arrivant** (rires). Le problème, c'est que les enfants que j'ai devant moi, ce ne sont pas des nouveaux arrivants, c'est moi le nouvel arrivant !*

(entretien réalisé dans le cadre du DU FLES, 2010)

⁶⁰ Autre idéologie dominante de l'école « française ».

⁶¹ « Subsiste une « représentation tenace de la réussite : le monolinguisme et non le plurilinguisme » (Auger, 2010 : 28)

⁶² Par exemple, en Martinique, le bilinguisme familial est perçu par une grande part de la population locale comme un facteur plutôt « handicapant » pour la réussite scolaire des élèves, notamment en raison de la grande proximité des codes de chacune des deux langues en présence, Voir GENELOT, S. NEGRO, I., PESLAGES, D., 2007, « Bilinguisme familial et acquisitions scolaires. Le cas des départements d'Outre-mer (DOM) », *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg. Voir les publications de Wharton, mais aussi Bertucci pour les représentations des langues à la Réunion.

Contexte diglossique

Il nous semble important – sans engager de débat qui nous amènerait loin de notre propos – de revenir sur la notion de diglossie (ou rapports diglossiques) que nous avons utilisée dans le titre de ce programme de recherche : *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)*.

Nous avons plusieurs fois décrit le contexte sociolinguistique calédonien (Fillol et Vernaudon, 2004a, 2004b ; Fillol, Vernaudon, Nocus, Salaün 2007, Fillol, 2011) : Pays d'Outre-Mer ; citée, voire admirée pour sa biodiversité, la Nouvelle-Calédonie est probablement moins connue et bien moins valorisée quant à sa richesse linguistique : 28 langues kanak y sont parlées de nos jours, d'après le laboratoire Lacito-CNRS qui les étudie depuis 60 ans. (Voir <http://www.alk.gouv.nc/portal/page/portal/alk/>) Le Drehu regroupe 15 000 locuteurs, le Nengone 7 000 et le Païci 5000. Les autres langues concernent 2 à 3 000 personnes, voire beaucoup moins.

On peut y entendre un créole (le tayo) parlé à Saint Louis, d'autres langues océaniques, polynésiennes notamment : le wallisien, le futunien, le tahitien, des langues indonésiennes (javanais et bahasa indonesia), des langues asiatiques (vietnamien, chinois), l'anglais et le bichelamar, langue véhiculaire du Vanuatu. A cette richesse, il faut ajouter les⁶³ variétés de français : français dit calédonien, ou « caldoche » et français dit « kaya »⁶⁴ qui ont aussi valeur de langues identitaires..

On peut caractériser la Nouvelle-Calédonie comme un pays plurilingue à langue dominante unique⁶⁵. Nouméa et sa banlieue (le Grand Nouméa) concentrent selon le recensement 2009 de l'ISEE NC, 66,7% de la population calédonienne⁶⁶. Comme toute concentration urbaine, le Grand Nouméa est particulièrement « glottophage ».

⁶³ Nous faisons l'hypothèse qu'il existe plusieurs variétés de français.

⁶⁴ Voir C. Pauleau pour une description lexicologique du français calédonien et S. Barnèche (2004) pour une analyse sociolinguistique du français dit « kayafou ».

⁶⁵ Selon la typologie de LJ Calvet.

⁶⁶ Les projections du gouvernement, dans le schéma d'aménagement pour 2025 publié en décembre 2009, prévoient qu'en 2025, ce chiffre s'élèvera à 67% de la population néo-calédonienne.

<http://www.nouvellecaledonie2025.gouv.nc/portal/page/portal/sap/>

Une première analyse sociolinguistique des représentations des langues auprès des acteurs du système éducatif (Fillol & Vernaudo, 2004a), a permis d'identifier ce que nous avons appelé un « compromis » en matière de langues-cultures à l'école qui est une véritable impasse du point de vue didactique/pédagogique. Du côté de la langue (et de ses fonctions), le français est dans les représentations, essentiellement la langue de la réussite scolaire, de la transmission des savoirs scientifiques, mais aussi une langue difficile, voire inaccessible. En contrepoint, les langues « maternelles » kanak seraient les langues du cœur, les langues de la culture kanak, mais elles sont aussi stigmatisées comme des « non langues », n'ayant pas de grammaire (Vernaudo, 2005), ne pouvant pas évoluer, et n'offrant aucun intérêt (culturel ou social).

Un autre rapport diglossique concerne le français « de France », opposé aux français calédoniens. D'un côté, le français « de France » perçu comme la seule « vraie » langue est survalorisé par le milieu scolaire et de l'autre, les pratiques langagières quotidiennes sont disqualifiées, voire stigmatisées, le français calédonien ou le « kaya » étant jugés comme des « mauvais français », et on sait combien quelquefois la frontière est fragile entre jugements sur les pratiques (langagières) et jugements sur les personnes...

Compte tenu des enjeux sociaux et cognitifs liés à la maîtrise de la langue, un élève dont les productions orales et écrites ne correspondent pas aux attentes scolaires normatives est rapidement stigmatisé. Mais à l'inverse, comme le souligne E. Bautier « cet écart entre ce que parle l'élève et ce que parle l'école (l'enseignant) produit des effets de conflits chez l'élève, qui rencontre dans cet écart l'illustration des appartenances sociales (ou ethniques⁶⁷) qu'il juge peu compatibles ou le contraignent à « se trahir » pour être un élève plus « conforme » » (Bautier, 2002, p. 2).

Notre analyse (Fillol & Vernaudo, 2004) nous a conduit à souligner à maintes reprises les effets négatifs⁶⁸ d'une école monolingue en contexte plurilingue, à nous interroger sur la prise en compte ou plutôt, comme le souligne Blanchet (les effets ou conséquences de) « la non prise en compte » (Blanchet, 2009) du plurilinguisme sociétal.

Les rapports des langues en présence constituent ainsi un obstacle à penser et construire le bi ou plurilinguisme. Sophie Barnèche dans sa thèse utilise la notion de conflit linguistique, du

⁶⁷ C'est nous qui rajoutons.

⁶⁸ Si la destruction de la langue et de la culture maternelles est hautement contre-productive pour le pays hôte même, comme le souligne Cummins (2001 : 16), qu'en est-il de cette perte de langue et de culture d'enfants dans leur propre pays ? Voir RIGO, 2009.

fait de la hiérarchisation présente entre les langues et de la distribution inégalitaire de leurs usages (Boyer, 1991 : 13). Cette situation d'inégalité résulte de rapports des groupes sociaux en présence et on peut se demander si ce qui est en jeu, au bout du compte à travers les langues, ce n'est pas la relation entre les groupes (Bertucci, 2007 : 34). Il en résulte en tout cas un déséquilibre et une instabilité (Gardy et Lafont, 1981).

Il est important de souligner qu'en Nouvelle-Calédonie comme dans d'autres Dom-Tom et autres contextes sociolinguistiques de pluralités inégalitaires, on observe des « rapports malaisés, douloureux, honteux, insécurisés aux langues » (Breteignier⁶⁹, 2008, p. 71). C'est la raison pour laquelle une sociodidactique du français et des langues kanak, mais aussi des autres langues des élèves est nécessaire : la place, la reconnaissance, la valorisation, la stigmatisation, l'ignorance dont les langues font socialement (et scolairement) l'objet, à travers les représentations qu'en ont les individus sociaux, participent à la façon dont ceux-ci appréhendent et construisent leurs rapports aux langues.

L'insécurité linguistique (et insécurité scripturale⁷⁰ lourde de conséquences, Dalgallian, 2000) dont témoignent de nombreux élèves questionne et remet en question les pratiques « traditionnelles » d'enseignement du français/en français ainsi que l'absence d'éducation plurilingue dans un pays traditionnellement plurilingue.

Réflexion sociodidactique

Envisager de questionner l'introduction des langues kanak uniquement sous l'hypothèse d'une plus grande maîtrise du français (ce que l'on a dénommé à une époque « bilinguisme de transition) ne relève-t-il pas finalement de la même idéologie... tant et si bien que les langues kanak n'ont de la valeur ou plutôt n'ont d'intérêt que si elles servent l'idéologie dominante ?

Il est important de retourner le questionnement : qu'est-ce que les élèves (et les enseignants⁷¹) perdent à ne pas entendre, parler, pratiquer, chanter, rencontrer, découvrir, redécouvrir leur(s) langue(s) à l'école ?

Quand l'école rejette la langue de l'enfant, elle rejette l'enfant nous dit Cummins : « *Quand le*

⁶⁹ A bien décrit à La Réunion l'insécurité linguistique des jeunes « créoles ».

⁷⁰ Nous avons encadré plusieurs mémoires d'enseignants de français dans le secondaire qui témoignent de ce constat et des difficultés pour les enseignants (toute discipline) à trouver des solutions. Voir le mémoire de Master 2 de Patrick Eatane.

⁷¹ Voir partie 3.

message donné à l'enfant à l'école, explicitement ou implicitement, est : « laisse ta langue et ta culture à la porte d'entrée de l'école » ; les enfants laissent aussi une partie importante d'eux-mêmes – leur identité – à la porte de l'école. Il est fortement improbable qu'ils puissent participer à l'enseignement activement et avec confiance en sentant ce rejet » (Cummins, 2001 : 20)

Nous situons notre modeste travail dans le prolongement des travaux précurseurs de Bautier et dans ceux de la sociodidactique (Dabène, Rispail, Clerc, Perregaux...) qui inscrivent pour les uns⁷² leurs travaux dans la démocratisation de l'enseignement et de la compréhension des processus qui sous-tendent les difficultés scolaires des élèves de milieux populaires, et pour les autres, dans la nécessaire prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle à l'école. La question des pratiques éducatives, des approches de la langue, des attitudes, postures mais aussi des discours, des évaluations et des jugements portés sur les pratiques langagières des élèves sont des questions centrales⁷³ lourdes de conséquences dans la construction identitaire de l'élève, et bien sûr sur l'investissement dans les apprentissages.

Un travail de mutualisation des travaux sociolinguistiques et sociodidactiques dans l'Outre-Mer serait nécessaire. « L'institution scolaire dans le monde francophone accroîtrait l'insécurité linguistique en développant à la fois la perception des variétés linguistiques régionales et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible (le « bon » français souvent assimilé au français de Paris) » soulignait Michel Francard il y a plus de 10 ans (1997, pp. 170-176). GUEUNIER, N. GENOUVRIER, E. et KHOMSI, dans une étude comparative de 4 villes (dont la Réunion) émettaient déjà en 1978 l'hypothèse d'une relation privilégiée entre insécurité linguistique et diglossie⁷⁴.

Nous suivons les travaux et collaborons avec des chercheurs d'autres départements et territoires d'Outre-Mer⁷⁵ ou d'autres régions. Les points de convergence y sont particulièrement intéressants. Impliquée dans la formation des enseignants, nous posons comme question à la fois politique et didactique ? :

⁷² Bautier, Rochex, Bonnery...

⁷³ Nous abordons précisément ces questions dans le cadre de la formation initiale des instituteurs, mais on peut douter des « effets » possibles de cette sensibilisation, réflexion dans la mesure où par ailleurs la quasi totalité de la formation disciplinaire et pédagogique est centrée sur une approche « techniciste » de l'enseignement de la langue.

⁷⁴ Voir la thèse de BRETEGNIER, : *Sécurité et insécurité linguistique. Approches sociolinguistique et pragmatique d'une situation de contacts de langue* : la Réunion, 2 volumes.

⁷⁵ Les travaux des sociolinguistes travaillant en/sur la Guyane, sur le terrain réunionnais, les « expérimentations » d'éveil aux langues dans ces départements.

Comment mettre en oeuvre la politique linguistique inspirée de l'Accord de Nouméa ? à savoir, faire des langues kanak des langues d'enseignement et de culture avec le français ?

Comment et pourquoi enseigner les langues kanak ? Quelles places pour les langues kanak à l'école ? En rendant compte de la diversité des contextes sociolinguistiques, nous pourrions proposer une typologie des besoins sociodidactiques des élèves calédoniens. Il s'agira(it) de comprendre comment la planification linguistique et éducative doit/devrait décliner l'enseignement des langues kanak en différentes modalités⁷⁶.

Il s'agit aussi d'aborder des questions concrètes : comment valoriser les langues des élèves ? comment travailler ? collaborer avec un enseignant de langues kanak ?

Autre question, au centre de notre activité en tant que formatrice « spécialiste en FLS » : Comment aujourd'hui, enseigner le français, langue commune, langue scolaire (Perregaux, 2004), dans un contexte qui commence à reconnaître la légitimité des autres langues et leur intérêt pour le développement d'une culture langagière des élèves et leur insertion dans la société actuelle ? Cet élément est certainement un des changements les plus importants qui aient eu lieu au cours de ces dernières années en ce qui concerne le français. Il est en train de transformer l'enseignement / apprentissage de cette langue et exige qu'une formation à la sociolinguistique soit donnée aux enseignants afin qu'ils puissent analyser et comprendre les situations langagières et culturelles dans lesquelles ils enseignent.

Nous tentons donc d'une part, d'accompagner⁷⁷ en quelque sorte le changement souhaité, et nous tentons d'autre part, d'analyser quelques-unes des modifications apportées dans l'institution scolaire par ce changement de paradigme (passage d'un plurilinguisme sociétal à un plurilinguisme scolaire ?) enfin nous souhaitons vivement mettre à l'oeuvre les *approches plurielles* (Candelier) comme propositions possibles à insérer aussi dans un programme d'enseignement/apprentissage du français⁷⁸.

Par ailleurs, dans le cadre d'une approche sociodidactique (voir *infra*) que nous faisons nôtre, il est primordial de comparer, de ne pas en rester à son seul « terrain de recherche » et

⁷⁶ Le dispositif deux enseignants, deux langues : analyse sociodidactique et perspectives pour l'enseignement des langues en NC, Claire Colombel et Véronique Fillol, Colloque ECOLPOM, 14-18 novembre 2011, Papeete, Polynésie française

⁷⁷ défi ambitieux ? difficile en tous les cas puisque notre discours est souvent interprété (de moins en moins grâce à des « entrées » pratiques et concrètes d'enseignement du/en français) par les enseignants en formation comme un discours politique !

⁷⁸ Il est tout à fait remarquable que sans avoir discuté de cette question, ni échangé nos « syllabus », Sophie Alby en Guyane et moi-même parvenions aux mêmes conclusions, aux mêmes choix en matière de formation des enseignants du premier degré, aux mêmes pistes d'actions sociodidactiques.

d'avancer autant que faire se peut en multipliant les regards, d'un autre point de vue disciplinaire, ou mieux de travailler dans une forme d'interdisciplinarité intégrée (Blanchet 2011), c'est-à-dire travailler véritablement ensemble ce qui est plus difficile car cela remet nécessairement en cause les présupposés épistémologiques, théoriques et éthiques.

C'est une des raisons pour lesquelles nous nous sommes engagé(e)s dans le programme ECOLPOM avec la volonté de participer à une recherche collaborative (enseignants de CP et CE1, enseignants de langues kanak, conseillers pédagogiques, inspecteurs) et scientifique (croisant d'autres regards et d'autres méthodologies).

Cadre épistémologique et Méthodologie de l'enquête : entre recherche Ethnographique en Sociodidactique Contextualisée et recherche-action (?)

Notre démarche (et posture)

Plusieurs publications récentes et travaux de recherche en didactique des langues⁷⁹ et sociodidactique nous permettent dorénavant de pouvoir mieux expliciter (afficher) les fondements épistémologiques et surtout les principes méthodologiques qui guident notre travail sur le terrain (de l'observation, participation, intervention, formation...).

Stéphanie Clerc⁸⁰ s'autorise à citer précisément amplement Philippe Blanchet pour définir ci-après et à grands traits le cadre épistémologique de ses recherches en didactique. Nous reprenons, cette synthèse dans la mesure où nous nous inscrivons totalement dans cette démarche et réflexion épistémologique :

- *une épistémologie socioconstructiviste qui considère que la réalité ne préexiste pas mais est interprétée et construite en tenant compte de la subjectivité du chercheur et des focales qu'il adopte. Le contexte n'est donc pas donné mais construit⁸¹ ; la non neutralité du chercheur est assumée et la connaissance est vue comme une interprétation et non comme une explication du réel.*
- *la compréhension de la complexité⁸² des phénomènes humains et des situations sociales ne peut se faire en déconstruisant cette complexité mais en l'intégrant autant que possible aux démarches d'analyse. Par conséquent, les démarches scientifiques de type positiviste et expérimental visant à isoler les phénomènes humains des variables influentes sont réductrices de la complexité. Il s'agit de construire une connaissance la moins simplifiante possible, donc d'observer les contradictions et les paradoxes plutôt que de tenter de les réduire sous prétexte de scientificité. Il s'agit aussi de reconnaître et d'accepter « l'impossibilité d'une connaissance exhaustive, notamment de type explicatif-causal » (Blanchet, 2000 : 124).*

⁷⁹ Philippe Blanchet, 2011, « Nécessité d'une réflexion épistémologique », Clerc, 2011, Clerc et Rispaïl, 2011 ; Marquillo Larruy, 2000.

⁸⁰ Avec qui nous avons beaucoup discuté durant le temps de recherche Ecolpom

⁸¹ « Qu'est-ce qui est contexte ? », conférence de Philippe Blanchet au colloque du RFS, juin 2011.

⁸² C'est en ces termes aussi que nous expliquons aux enseignants en formation que nous tentons non pas de simplifier (!) mais de rendre compte d'une situation sociolinguistique complexe post-coloniale qui nécessite aussi une révision permanente des notions et concepts convoqués (diglossie, langue maternelle...)

- *l'accès à une meilleure compréhension des situations humaines et des phénomènes sociaux ne se fait pas en dehors de ceux-ci mais dans un mouvement d'implication/distanciation. L'implication est vectrice de rencontres entre des subjectivités qui ensemble construisent le « réel » observé.*

Ces quelques principes épistémologiques, rapidement exposés, expliquent que nos démarches méthodologiques sont essentiellement de type empirico-inductives et qualitatives, conduites de préférence selon une approche ethnographique. (Clerc, 2011 : 37)

La recherche que nous pratiquons, de type ethnographique, conseille l'observation participante et l'adoption d'un rôle qui accorde à l'enquêteur ou « enquêtrice » une place au sein de la communauté qu'il ou qu'elle veut étudier ; mais « devenir observateur participant, offrir les matériels didactiques, proposer de la formation aux nouvelles approches pour enseigner les langues⁸³ ne suffisent pas à briser complètement les méfiances des enseignants face à la recherche » (Nussbaum). Dans le cas de l'expérience de Nusmaum, la contrepartie est celle de partager le rôle d'enseigner. Il s'agit d'une action complexe, difficile, mais qui efface la méfiance et la crainte chez les enseignants des classes qu'on veut observer (Nussbaum, 2008 : 128).

Notre démarche s'inscrit tout autant dans le champ de la « recherche-action », une approche *« fréquemment considérée comme simple instrumentalisation pragmatique, (qui) ne jouit guère d'un statut très favorable dans le monde universitaire » (Montagne-Macaire, 2007 : 94⁸⁴)*. Ce type d'approche semble particulièrement adéquat à la recherche en didactique au sens , où, reposant sur un principe interventionniste, elle a pour objectif un changement dans les pratiques ou dans la situation étudiée. (...) D'un point de vue méthodologique, elles présentent la particularité de prendre en compte à la fois la description-explication, « recherche des lois, des liaisons entre variables, pouvant faire l'objet d'observations dans un environnement d'expérimentation » (Montagne-Macaire, 02007 : 96), et la compréhension des phénomènes « qui renvoient à une tendance plus subjective, celle de la quête du sens, mais également plus épistémologiques, celle de la recherche des théories sur lesquelles asseoir des interventions » *obid* » (Alby, 2009 : 227)

⁸³ Claire Colombel, Jacques Vernaudon et moi-même avons toujours répondu favorablement aux demandes des Provinces en matière de formation « théorique » (linguistique, sociolinguistique et didactique plus particulièrement).

⁸⁴ MONTAGNE-MACAIRE. D « Didactique des langues et recherche-action », *Les cahiers de l'ACEDLE*, numéro 4, janvier, 2007, P ; 93_120 ;

Une recherche-action ne se limite pas à proposer puis à observer ce qui se passe, ni à « *contrôler l'efficacité de l'action* » (Springer, 2004 : 77), elle conduit à réviser, à repenser les concepts mobilisés et les modalités d'action et oriente de ce fait les recherches-actions futures (...) (Clerc, 2011) et les conditions même de ces recherches-actions.

La posture du chercheur est donc bien plus compréhensive⁸⁵ qu'explicative. Le chercheur (en ethnologie, anthropologie, sociolinguistique, sociodidactique) se trouve placé dans une tension entre deux pôles : celui de l'implication (et éventuellement intervention délibérée) et celui de la distanciation. Observateur impliqué sur le terrain avec lequel il/elle co-construit des connaissances, le/la chercheur/e entretient des relations particulières à ce terrain, non exemptes d'affects et d'effets sur le terrain et sur la recherche elle-même. Si l'implication, pour un positiviste fait « écran », du point de vue du chercheur en didactique (comme en sociolinguistique et dans d'autres disciplines contributoires) elle peut « donner à voir » (Bretegnier, 2009 : 30) des paramètres et des interrelations qui ne se laissent saisir que de l'intérieur.

Les effets conscientisés de l'implication conduisent à une posture réflexive et à des méthodes de recherche visant à les repérer : les entretiens avec les acteurs du terrain, ou la comparaison avec d'autres recherches⁸⁶, font partie de ces méthodes. L'implication du/de la chercheur-e pose bien entendu, la question de la distanciation qui garantirait une forme d'objectivation (et non d'objectivité) au sens de mise à distance du phénomène observé pour mieux en saisir les multiples dimensions, en se dégageant de ses propres représentations qui sont autant de filtres susceptibles de générer des surinterprétations (Olivier de Sardan, 1996). La distanciation concerne aussi le rapport à l'émotion et à l'empathie éprouvée lorsqu'on travaille avec des personnes que l'on a pris le temps d'écouter, de connaître, de rencontrer vraiment.

Enfin, sur un plan à la fois épistémologique, méthodologique et éthique, dans le cas d'une recherche éducative, il semblerait évident que les bénéficiaires immédiats note Nussbaum – soient les établissements éducatifs qui constituent le terrain d'exploration. Mais ceci n'est pas toujours le cas. Ainsi, le rapport entre équipes de recherche et personnel enseignant est toujours un équilibre fragile (Nussbaum, 2008 : 127), de plus, l'activité de

⁸⁵ Conférence de P. Blanchet à l'Université d'Aix en Provence, site Paradisio, et Blanchet et Chardenet (2011).

⁸⁶ Nous partageons par exemple avec Sophie Alby, non seulement une vision du plurilinguisme mais aussi une certaine conception de la recherche et des besoins en formation sur des terrains très différents (Guyane et Nouvelle-Calédonie).

recherche constitue un acte d'exercice de pouvoir, dans ce sens qu'elle construit des réalités sociales et les légitime à travers sa vulgarisation (Heller 2002) parfois sans l'accord des individus. C'est pour cela souvent que le personnel enseignant se méfie des équipes de recherche, de leur pouvoir, et de leurs objets d'enquête, qui apparaissent parfois comme obscurs, énigmatiques et éloignés des réalités quotidiennes de la classe (Unamino 2004). C'est exactement ce que nous avons rencontré comme obstacles indépendamment d'un respect bien évidemment réciproque des uns et des autres.

D'un point de vue sociodidactique, d'une recherche collaborative que nous appel(i)ons de nos vœux, le « dispositif » n'a pas fonctionné pour des raisons que nous exposerons. Nous avons en effet compté dès le départ sur la collaboration des enseignants, des locutrices, des membres de l'association et des conseillers pédagogiques pour penser et construire ensemble les conditions d'intégration des langues à l'école et plus encore les conditions d'un enseignement/apprentissage de la lecture dans les deux langues.

Cette collaboration effective, réussie dans le cadre d'un petit programme de recherche avec des enseignantes de GS et CP dans une école prioritaire de la Province Sud en 2006 et 2007⁸⁷ en « didactique de l'oral », a été très ponctuelle dans le cadre ECOLPOM. Nous avons par exemple dans la classe d'un enseignant animé un atelier autour du plurilinguisme. Cette collaboration⁸⁸ est possible en raison d'une confiance mutuelle. Nous faisons l'hypothèse que les conditions d'une recherche interculturelle⁸⁹ et collaborative (Nussbaum, Clerc) dans un pays en construction⁹⁰ ne sont pas toujours réunies : il y a – en arrière plan – toujours la

⁸⁷ Recherche que l'on pourrait résumer par le titre de l'ouvrage *Apprendre à parler, parler pour apprendre* : Pourquoi l'oral ? pourquoi travailler l'oral ? l'oral est outil, moyen et objet d'apprentissage. Dans ce travail de collaboration didactique/pédagogique, l'oral est au centre de plusieurs axes : les ateliers de langage, les activités scientifiques, le langage d'évocation et l'autonomie (Voir Niquet, 2007).

⁸⁸ Voici l'analyse de Sophie Alby sur la base de ses nombreuses expériences : *Sur ce point, mes conclusions suite à une expérimentation de 4 ans sur l'éveil aux langues, c'est qu'on ne peut pas faire de véritable observation participante si on n'est pas directement impliqué. On a mis en place une recherche action et on en est arrivé à l'idée que ça avait bien fonctionné parce que chacun était conscient des compétences de l'autre, et qu'il y avait véritablement échange. Je n'étais pas une évaluatrice mais une collaboratrice.* Echanges ECOLPOM.

⁸⁹ Voir VATZ LAAROUSSI, M. « La recherche interculturelle : une recherche engagée ? », In *Recherches qualitatives* – Hors Série – numéro 4 – pp. 2-13. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

⁹⁰ En contexte post colonial ! : « La Nouvelle-Calédonie est actuellement engagée dans un processus de décolonisation inédit qui a profondément transformé les méthodes, les objets et les problématiques des chercheurs en sciences sociales oeuvrant sur ce terrain. Longtemps tenu à l'écart des débats sur la «décolonisation scientifique» en Océanie anglophone, ce territoire français du Pacifique Sud est aujourd'hui le lieu principal où se renégocient les conditions sociales, administratives et intellectuelles

position du/des chercheur(e)s, universitaires, perçu(e)s « extérieur(e)s » au système, non kanak (ou non calédonien(ne)s) probablement jugé(e)s non légitime(s) ..

Le fait que **le dispositif n'ait pas fonctionné (au sens de recherche-action)** témoigne bien de la nécessité d'une connaissance approfondie du contexte. Notre démarche relève de l'approche ethnographique (Blanchet, 2000) – nous l'avons dit - qui nous paraît la plus appropriée. Dans un deuxième temps (traitement des « matériaux » ou « données ») et troisième temps (analyse et/ou interprétation), nous avons cherché à prendre du recul, de la distance, de façon à situer les éléments dans une perspective « systémique ».

Recueil, traitement et analyse des données

Notre démarche relève d'une approche dite « qualitative » qui induit certaines pratiques méthodologiques, principalement sociolinguistiques .

Les « données » qualitatives se construisent par des modalités diverses⁹¹ : questionnaires, entretiens semi-directifs⁹² avec les acteurs de l'éducation : enseignants, enseignants spécialisés, conseillers pédagogiques, directeur d'école... mais aussi parents ; personnalités impliquées dans la valorisation des langues minorées, biographies langagières, enregistrements audio et/ou vidéo de cours, articles de presse, textes officiels... des études sociolinguistiques et sociologiques réalisées par d'autres⁹³, viennent compléter la connaissance du/des contexte(s).

Nous avons « bénéficié » d'une situation favorable pour nos enquêtes : la mise en place entre avril et octobre 2010 du Grand Débat, avec trois « canaux » : les réunions dans les écoles, collèges, tribus.., un débat sur le blog et des contributions⁹⁴. Nous avons donc profité de cette « situation » pour participer, écouter, enregistrer les échanges dans des écoles de zones prioritaires en province Sud, à Houaïlou, à l'IUFM⁹⁵.... Ces débats étaient des lieux

de la recherche, dans un dialogue désormais incontournable entre chercheurs locaux, universitaires extérieurs, agents administratifs et responsables politiques de l'archipel. » Benoît Trépied, résumé de l'article « Recherche et décolonisation en Nouvelle-Calédonie contemporaine : lectures croisées », *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 2011, 24, 159-187.

⁹¹ Voir Clerc et Rispail, 2011.

⁹² Sans chercher à quantifier, nous avons réalisé une quarantaine d'entretiens avec des enseignants (tout statut : français ; LCK, spécialisé, du primaire et secondaire), des personnes ressources, des parents).

⁹³ La thèse de Sophie Barnèche, le rapport de Marie Salaün (2005b)

⁹⁴ Nous avons été invités à proposer une contribution (Fillol & Vernaudeau, 2010)

⁹⁵ Une grande partie des échanges a concerné la question du recrutement et de la formation des

d'échanges très riches quant aux attentes des parents, quant à leur rapport à l'école, quant à leur inquiétude, quant à leurs attentes d'une « autre école ».

Le chercheur vise, par ces outils d'enquête, à saisir les représentations exogènes et endogènes à propos du/des micro-contexte(s)⁹⁶ : quels sont les discours tenus sur les élèves, les familles, les langues, les cultures, etc. ? Quels sont les représentations ou rapports à l'école, au(x) savoir(s) ? (Clerc, 2011) Les représentations relatives aux langues et aux cultures ? les représentations des enseignants des pratiques langagières de leurs élèves ?

Le sociodidacticien cherche aussi à connaître les relations interindividuelles au sein de l'établissement scolaire et dans ses entours : quels rapports les enseignants entretiennent-ils entre eux ? sont-ils engagés dans des modalités de travail d'équipe⁹⁷ ? quelles sont leurs relations avec la hiérarchie ? avec les familles ?

Pour résumer cet éclectisme méthodologique (raisonné), car il s'agit bien de construire une politique du terrain (Olivier de Sardan), en ce qui concerne plus particulièrement la recension des données (ou *matériaux* selon la terminologie utilisée par Marie Salaün dans son rapport (2011 : 49) :

- Corpus de documents écrits : discours officiels, documents officiels ou documents de travail, programmes scolaires, document d'accompagnement des programmes, recommandations, contributions au Grand Débat, articles de presse, articles divers concernant bien évidemment la politique linguistique éducative et la place d'une éducation plurilingue ou des langues kanak dans cette politique.
- enregistrements de débats à l'initiative des partis politiques, des syndicats⁹⁸ ou de colloques⁹⁹, de réunions d'information avec les parents ou moments de restitution des « résultats de la recherche en cours » ou dans le cadre de nos cours¹⁰⁰
- enregistrements d'entretiens avec des personnalités (Jacqueline de La Fontinelle, Marie-Adèle Jorédié...),

enseignants, affectation et stabilité des équipes enseignantes.

⁹⁶ Les enseignants disent très souvent qu'enseigner à Maré et enseigner à Nouméa à l'Anse-Vata ou Rivière Salée ou Kaméré, ce n'est pas le même métier !

⁹⁷ La question du travail d'équipe est aussi une question centrale dans les réflexions de Sophie Alby sur le terrain guyanais.

⁹⁸ exemple, nous avons participé à la journée organisée par le parti travailliste

⁹⁹ par exemple la colloque *Vers une école plurilingue en Océanie francophone* (octobre 2010)

¹⁰⁰ Les échanges avec les enseignants-stagiaires FP2 ont été particulièrement riches entre février et mai 2011.

- avec les enseignants concernés par les écoles dites « expérimentales », avec les parents,
- avec des enseignantes de CP témoignant de pratiques innovantes et/ou réussies¹⁰¹ d'enseignement de la lecture dans des écoles prioritaires
- avec des enseignants en formation (élèves-maîtres du DEUG Enseignement 1^{er} degré)
- avec des enseignants de langues et cultures kanak de l'enseignement privé.

Un autre ensemble de « données »¹⁰² concerne les enregistrements de pratiques de classe, mais aussi l'observation minutieuse de ce qui se parle, se dit, se joue en dehors de la classe tant du côté des enseignants que du côté des élèves.

Dans les contextes plurilingues, le regard "micro-social" sur les situations scolaires en elles-mêmes est nécessaire. *La recherche, mise au service de l'éducation, se doit donc de porter aussi ses analyses sur ce qui se passe réellement dans les classes, sur les problèmes que rencontrent réellement les enseignants et sur les difficultés que rencontrent réellement les élèves.* (ALBY, 2004 ?)

Difficultés rencontrées : observation des pratiques de classe et entretiens

Les objectifs visés étaient d'étudier les modalités selon lesquelles les enseignants d'une part mais aussi l'équipe pédagogique et autorités pédagogiques envisageaient cette recherche-action et, comment d'autre part, les élèves vivaient ce dispositif (y compris freins, contraintes, blocages, résistances), de confronter les pratiques déclarées aux pratiques effectives, pratiques tant langagières (en milieu familial notamment) et pratiques éducatives, d'observer les pratiques de classe, enfin d'étudier les représentations (et modifications possibles) qu'ont les

¹⁰¹ Notre méthodologie s'est construite au fur et à mesure du « travail de terrain », cherchant à contourner les obstacles, mais aussi à saisir les difficultés et questionnements des enseignants dans leur(s) pratique(s).

¹⁰² Nous *avons* envisagé comme outil :

- les cahiers de bords des enseignants,
- les entretiens enseignants,
- questionnaires enseignants,
- entretiens avec des élèves,
- observations et vidéos de classe,
- cahier d'élève (en particulier cahier d'écriture en langue kanak et en français)

élèves des langues en présence, du travail en classe et du sens qu'ils donnent aux activités et apprentissages.

En l'absence de pilotage de l'enseignement au cycle 2 (et 3), nous avons progressivement cessé nos observations des classes des sites concernés¹⁰³, pour nous orienter vers des entretiens d'enseignants de CP dans quelques écoles et notamment des écoles prioritaires (Province Sud) de façon à néanmoins recenser quelques pratiques, quelques conceptions des enseignants en matière d'enseignement/apprentissage de la lecture en contexte plurilingue socioculturellement défavorisé.

La diversité des outils d'enquête et des « données » ainsi recueillies imposés plus que choisis, compte tenu de la situation, permet non d'embrasser la totalité de la complexité de l'objet de la recherche, mais de viser l'inclusion la plus large possible d'éléments qui peuvent l'éclairer. (Clerc, 2011 : 137)

Reste ensuite à traiter ces « données » et à les analyser, en se dotant, là encore, de méthodologies rigoureuses et clairvoyantes des biais possibles qu'il s'agira de réduire autant que faire se peut. Le traitement des « données » est une étape délicate pour une raison au moins : il s'agit d'ouvrir son regard et d'éviter la sélection des éléments qui conforteraient des hypothèses initiales ou des préconstruits.

La méthodologie d'analyse emprunte ici à divers champs disciplinaires : analyse du discours, approche interactionniste. Il s'agit d'une approche en quelque sorte « transversale » totalement revendiquée.

L'écoute et la ré-écoute, maintes fois répétées, des enregistrements, transcrits, de préférence dans leur totalité ou, pour les corpus très lourds, par séquences entières et cohérentes; la lecture et relecture des questionnaires d'enquête et des transcriptions des enregistrements; le croisement des « données » pour faire apparaître des fils, des constantes qui peuvent faire sens constituent alors des remparts à un regard par trop sélectif des « données ». Le chercheur dans cette phase d'écoute et de lecture des données est attentif au moindre « événement » qui peut faire sens, être relié à un autre semblable ou différent (Clerc, 2011 et Clerc et Rispaïl, 2011).

La phase analytique, ou plus précisément descriptive et interprétative, fonctionne « *comme un crible où chaque donnée est examinée en détail, triée, rangée dans un ensemble descriptif dont elle forme une pièce.* » (Blanchet, 2000 : 49) puis, précise encore Blanchet, cette attention aux

¹⁰³ nous avons effectué des observations de classe de mars 2009 à juillet 2010.

divers éléments, pris séparément, est rapportée au contexte global, la partie prenant sens dans un tout. L'analyse des interactions en classe, par exemple, ne peut se faire que par mise en relation de ce qui est dit (et tu) avec le contexte de communication, le contexte plus général et les informations dont on dispose sur les locuteurs.

Donner du sens amène bien sûr à interpréter et se pose alors au chercheur la question du risque de sur ou de sous-interprétation. Pour l'anthropologue Jean-Pierre Olivier De Sardan (1996), les recherches en sciences humaines et sociales se situent dans un espace empirique et de « plausibilité », par conséquent « il n'est pas de résultat, de recherche, de production de données, voire de fait sans interprétation », on court toujours le risque d'en faire dire trop ou pas assez aux données. Cependant, « *les pièges de la surinterprétation ne doivent pas empêcher la prise de risque interprétatif* ». La *rigueur du qualitatif* et de l'interprétation consiste, pour le chercheur, à se doter de « *procédures de (relative) vigilance méthodologique* »,

Pour terminer sur des questions à la fois méthodologiques et éthiques, nous citerons Marie Salaün qui dans son rapport (2011) rappelle *La principale règle de déontologie, généralement spécifiée dans les manuels, (qui) concerne le changement des noms des personnes et parfois des lieux cités*. Ce qui est particulièrement difficile, voire impossible. Elle est pour Marie Salaün : « *impraticable en raison du caractère restreint de l'échantillon (...) et surtout en raison de la prégnance des relations interpersonnelles qui, en contexte insulaire et dans le cas de Tahiti et Moorea, font qu'il est virtuellement impossible de masquer l'identité des personnes*. (Salaün, 2011 : 17).

Néanmoins, eu égard à notre situation professionnelle et notre positionnement de chercheure explicitées ci-dessus nous avons tenu :

- à ne pas mentionner les noms des écoles concernées
- à ne pas utiliser les entretiens des personnes engagées dans le « dispositif », puisque ces entretiens permettent presque toujours d'identifier les personnes enquêtées. Pour respecter l'anonymat, nous avons tenté dans la mesure du possible de synthétiser, résumer succinctement des positions.

2^{ème} PARTIE
Enquêtes sociolinguistiques
ECOLPOM

Les conditions de la mise en œuvre ECOLPOM

Expérimentation de l'introduction des langues kanak à l'école (2002-2004) et Ecolpom (2009-2011)

Il est important de préciser que les conditions d'enquêtes et d'observation de pratiques linguistiques et pratiques de classe étaient différentes entre 2002-2003 (première expérimentation de l'introduction des langues kanak à l'école publique) et 2009-2010 (Ecolpom). Suite aux transferts de compétences du premier degré (2000), cette première expérimentation visait à préparer la politique et la planification linguistiques de la Nouvelle-Calédonie.

L'introduction de nouvelles langues, en tant que langues enseignées et langues d'enseignement, constitue – nous l'avons dit - une véritable réforme qui ne peut se conduire sans un certain nombre de précautions, sans tenir compte des expériences menées pour d'autres langues/cultures et des travaux de recherche dans ce domaine. De manière générale, la première expérimentation visait à :

- élaborer des objectifs et des programmes pour l'enseignement des langues kanak,
- à mettre en œuvre ces programmes dans des classes dites expérimentales,
- à mettre au point – dans le même temps - un programme de formation en alternance pour les futurs enseignants,
- à élaborer des outils pédagogiques qui seront expérimentés ultérieurement dans plusieurs classes et, enfin, à recueillir les données linguistiques et sociolinguistiques¹⁰⁴, qui faisaient défaut.

Comme le soulignait Marie Salaün dans son rapport :

« A cet égard, l'expérimentation en cours depuis la rentrée 2002 à la demande du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie et confiée à la DENC avec la participation de l'IFMNC et du laboratoire Transcultures de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, présente un caractère tout à fait innovant :

- elle vise l'enseignement *primaire* (dans les faits, le cycle 1 et le cycle 2 jusqu'au CP à ce jour)
- elle résulte d'une initiative gouvernementale, et propose un *dispositif centralisé* pour la formation des enseignants-locuteurs
- elle concerne les écoles *publiques* » (Salaün, 2005)

¹⁰⁴ Et qui, de notre point de vue, font toujours défaut.

Ce travail constituait, en effet, une première phase d'exploration qui visait à recueillir des informations auprès des élèves, des enseignants, des parents, à tester des hypothèses notamment dans le domaine de la formation des futurs enseignants de langues kanak, à élaborer de nouvelles hypothèses, dans le domaine des programmes, des outils pédagogiques, des méthodes et moyens d'enseignement/apprentissage/acquisition. Ces hypothèses devaient être validées lors de l'expérimentation proprement dite avant toute généralisation au système éducatif de la Nouvelle-Calédonie.

Il faut dès lors préciser que si phase de généralisation il y a eu sur la base des apports de l'expérimentation – à partir de la rentrée scolaire 2006 - elle concerne uniquement la Province Sud avec l'ouverture de 14 classes ELCK pour une population totale de 1915 élèves (en 2009) puisqu'en effet, en Province Iles et en Province Nord, la « politique éducative » est restée sensiblement la même.

Par ailleurs, les « résultats » ou « analyses » scientifiques de cette expérimentation n'ont pas été « thésaurisées » pour élaborer au mieux une planification linguistique en Nouvelle-Calédonie, ou au moins une généralisation progressive rigoureuse de cet enseignement.

Pour cette recherche-action financée par le Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, il s'agissait d'une recherche-collaborative¹⁰⁵ en même temps que cette recherche participait à permettre aux enseignantes (toutes trois titulaires d'une licence LCR de l'Université de la Nouvelle-Calédonie) à se construire une identité professionnelle¹⁰⁶.

Par ailleurs, cette expérimentation visait des objectifs clairement affichés :

- Introduire progressivement¹⁰⁷ l'enseignement des langues et de la culture kanak (LCK) à l'école primaire
- Expérimenter un programme de formation des enseignants de LCK du primaire
- Elaborer des programmes d'enseignement des LCK pour le primaire
- Créer des outils pédagogiques pour cet enseignement
- Former des formateurs.

¹⁰⁵ Même si nous ne minimisons pas les tensions entre les institutions et personnes.

¹⁰⁶ En tant que membre de l'équipe Transcultures, aux côtés de Claude Lercari, Jacques Vernaudo et Léonard Sam, nous avons d'ailleurs – dans le cadre des « regroupements à l'IFMNC – abordé à plusieurs reprises la question, pour elles centrale, de la « légitimité » d'enseigner une langue traditionnellement transmise par les « vieux ».

¹⁰⁷ C'est nous qui soulignons.

ECOLPOM en revanche est resté ces deux années un projet de recherche et non un dispositif accompagné, encadré par les autorités pédagogiques ; ce qui n'est pas étonnant en soi dans la mesure où la question de la *bilittéracie (bilittératie)* est une question relativement éloignée à la fois des préoccupations politiques et des préoccupations pédagogiques, par déni notamment de fonction didactique des langues kanak.

Voici un commentaire sur un blog à la suite d'un article intitulé « la langue kanak doit devenir une langue d'enseignement » et qui résume assez bien le déni de fonction didactique des langues, que l'on rencontre auprès des enseignants et parents :

C'est super important pour les kanak que leurs langues soient reconnues par les autres ethnies, mais c'est surréaliste de croire que ça pourrait devenir une langue d'enseignement, même pour les enseignants kanak qui ne sont pas forcément originaires du lieu où ils enseignent. Par exemple dans les établissements de Païta, il faut enseigner la langue de la Région en sachant qu'en fait les élèves scolarisés sur la commune sont originaires de tout le territoire, et ne sont pas forcément d'accord pour apprendre une langue autre que la leur. Ils doivent déjà maîtriser leur langue maternelle, + le français + l'anglais, parfois de l'espagnol ou du japonais (qui il est vrai ne sont pas totalement indispensables), alors leur imposer encore une nouvelle langue paraît un peu lourd.

Commentaire du 28 octobre 2010 à l'article, « La langue kanak doit devenir une langue d'enseignement »

De même que le travail remarquable de Gérard Lavigne en ethnomathématiques¹⁰⁸ (depuis plus de 20 ans) visant à introduire d'autres modes d'apprentissage¹⁰⁹ en s'appuyant sur les cultures et l'environnement des élèves, visant à l'installation des fondements d'une pensée scientifique et logique est plutôt mal perçu tant par l'institution que par les enseignants. Ainsi avons-nous entendu : « *il va trop loin, OK prendre en compte la culture de l'élève mais de là à faire des maths en langue kanak* ».

Les objectifs ECOLPOM ont été et sont restés ceux des chercheurs¹¹⁰, et insuffisamment ceux des institutionnels et des acteurs du système : enseignants, conseillers pédagogiques, inspecteurs, enseignants spécialisés, en raison probablement d'une discontinuité bien plus importante pour la Nouvelle-Calédonie que la Polynésie entre la recherche 2002-2004 et

¹⁰⁸ De la culture océanienne au modèle mathématiques : pour une approche ethnomathématique à l'école de Nouvelle-Calédonie, Conférence au Centre Culturel Tjibaou, 15 juillet 2010. Voir Lavigne 2009

¹⁰⁹ C'est nous qui soulignons.

¹¹⁰ A savoir « évaluer l'apprentissage de la lecture dans deux langues ». D'un point de vue sociolinguistique, nous cherchons plutôt à observer, à comprendre *in vivo* la gestion (notamment scolaire) de la diversité linguistique

ECOLPOM (2009-2011), mais surtout en raison des conflits de légitimité et conflits d'interprétation des finalités de l'ELCK.

Nous présentions en effet le programme ECOLPOM comme une recherche pouvant répondre aux interrogations politiques et parentales et comme pouvant finalement contribuer à la poursuite de la généralisation de cet enseignement aux cycles 2 et 3.

Pourquoi une nouvelle évaluation ?

- La première phase évaluative sur l'enseignement LK, qui a permis de gagner la confiance de nombreux partenaires, s'est interrompue avec le traitement des données d'entrée de CP en 2005 ; nous ne disposons pas d'indicateurs sur l'évolution des compétences langagières des élèves au-delà de ce niveau scolaire.
- La délibération portant programmes de l'école primaire calédonienne dispose que l'extension de l'enseignement des langues kanak au CE1 et au cycle 3 est conditionnée par une phase expérimentale préalable : « Cet enseignement est généralisé dans les mêmes conditions, en CE1 et cycle 3, sous réserve d'une expérimentation scientifique validée par l'autorité pédagogique¹¹¹. » (Délibération n° 118 du 26 septembre 2005, Congrès de la NC, art. 6)

Extrait de Proposition d'une évaluation longitudinale bilingue français-langues kanak en CP-CE1

Or, ces questions ne sont pas pertinentes pour les Provinces Nord¹¹² et Iles , puisque l'enseignement LCK concerne déjà les 3 cycles alors qu'il concerne le seul cycle 1 en Province Sud.

Marie Salaün (2005b) souligne dans son rapport le fait que la « première »¹¹³ expérimentation avait dès le départ été biaisée par le contexte de conflit d'interprétation des compétences respectives de la Nouvelle-Calédonie et des Provinces :

Désormais officiellement priorité pédagogique du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie, la question de l'introduction d'un enseignement LCK est cependant loin d'être une question réglée. Les ralliements à la présence des langues kanak à l'école ne sauraient faire oublier qu'elle est portée par des conflits d'intérêt locaux, notamment des conflits d'interprétation des compétences dévolues aux différentes

¹¹¹ C'est nous qui soulignons.

¹¹² La DEFIJ « doute de l'opportunité d'un recrutement à bac + 3 », pour une première raison qui est l'absence d'un vivier de licenciés en Province Nord, de surcroît locuteurs, surtout des langues les moins répandues. (...) L'alternative, qui est de recruter et de former des intervenants bacheliers locuteurs permet de garantir que la langue enseignée sera bien la langue de l'environnement linguistique de l'enfant, avec une prise en compte de toutes les langues, dans toutes les écoles. Pour les représentants de la DEFIJ : il n'y a aucun intérêt à mettre en place un enseignement LCK si le nombre des langues enseignées est limité, et le dispositif proposé par la DENC ne peut par définition toucher toutes les écoles en raison des exigences du recrutement des MLCK. (Salaün, 2004)

¹¹³ Première en ce qui concerne des écoles primaires publiques, et écoles maternelles plus précisément.

collectivités et institutions du « pays ». (Salaün, 2005b : 10)

Résumons la complexité inhérente au système éducatif calédonien¹¹⁴. La Nouvelle-Calédonie et l'État forment les enseignants du premier degré public, l'État délivre leur diplôme, les trois provinces les emploient. La Nouvelle-Calédonie définit les programmes, chacune des trois provinces les adapte en fonction de ce qu'elle considère être ses propres réalités culturelles et linguistiques. Toute décision relative à l'enseignement des langues kanak nécessite donc l'accord préalable de cinq partenaires institutionnels, aux sensibilités politiques différentes, dans le respect de leurs compétences, de leurs contraintes et de leur besoins respectifs.

8 ans plus tard, les conflits sont les mêmes. Il s'agit, d'une part, de (i) conflits liés à l'interprétation des compétences : le malentendu initial viendrait de ce que la DENC confondrait selon les Provinces *contrôle pédagogique* des maîtres et *définition de la politique éducative* (Salaün, 2005b)

Le travail entrepris en 2010 par la membre du Gouvernement en charge de l'école primaire visant à définir *une politique et planification linguistiques* mais surtout à introduire les nouveaux programmes scolaires¹¹⁵ confirme cette analyse. La réflexion, réalisation de « l'aménagement linguistique »¹¹⁶ a rencontré bien évidemment des résistances et fait apparaître – outre l'inquiétude d'une remise en cause de l'existant¹¹⁷ – les malentendus, sur le partage des compétences, sur les finalités assignées à l'enseignement des langues kanak, sur les modalités de mise en œuvre de cet enseignement, sur le recrutement et la formation des enseignants.

La proposition du CAPE LCK¹¹⁸ en est un exemple. Ce programme de formation¹¹⁹ construit

¹¹⁴ Il s'agit d'un point très important en comparaison avec la Polynésie ou la Guyane

¹¹⁵ Une question complexe que nous formulerons : « comment introduire les préoccupations d'éducation au plurilinguisme dans le socle ? » mais qui est souvent formulée « où placer l'enseignement des langues kanak ? dans un 8^{ème} pilier ? voir infra.

¹¹⁶ Voir document de travail. Annexe n°

¹¹⁷ à juste titre puisque il est précisé dans *Projet de programmes scolaires pour l'enseignement primaire public en Nouvelle-Calédonie* : « Ces dispositifs se substitueront au dispositif actuellement en vigueur dans les écoles maternelles et élémentaires entre 2011 et 2014. » Réunion de collégialité du 28 octobre 2010.

¹¹⁸ Voir en Annexe le document de travail.

sur la base des données de la première expérimentation est tous les ans reporté. Il faut préciser aussi qu'un appel a été lancé en 2010 auprès des enseignants titulaires pour s'inscrire dans ce dispositif de formation pour la rentrée 2011 et qu'aucun enseignant n'a répondu à cet appel. Nous avons cherché à comprendre les raisons de ce que l'on pourrait analyser ou interpréter comme un manque d'intérêt¹²⁰ (?) pour l'ELCK, voire un déni. Sur la base de nos échanges informels, avec des enseignants titulaires et enseignants en formation, il s'agirait davantage d'une crise de confiance entre les enseignants et les institutions (les directions de l'enseignement). L'enseignement des LCK représente aux yeux des enseignants un dossier trop politique et par conséquent sujet à instabilité, à changement, à incertitude¹²¹...

Il s'agit, d'autre part, des (ii) conflits d'interprétation des finalités de l'enseignement des langues kanak qui se jouent sans cesse à tous les niveaux : politique, sociétal et pédagogique (Lercari, 2003) et au niveau interpersonnel entre élus, administratifs, chargés de mission, chercheurs, enseignants « standards », enseignants LCK, intervenants en langues, parents....

Nous ajouterons qu'à l'échelle de la Nouvelle-Calédonie, ce type de conflits se double parfois de (iii) conflits de personnes, dont il ne faut pas minorer les conséquences « pratiques » (Salaün, 2005b) sur le déroulement d'une recherche, mais aussi plus largement sur l'école elle-même avec des conséquences plus importantes encore.

Un autre point critique¹²² concerne la très grande mobilité du personnel éducatif¹²³ qui confine parfois à l'instabilité institutionnelle .

¹¹⁹ Nous avons nous-même participé à l'élaboration de ce programme.

¹²⁰ A compter de 2005, tous les ans , dans le cadre de la formation des enseignants à la didactique du FLS, nous posons la question « qui serait intéressé pour suivre une formation pour enseigner « sa » « première » langue ? » et nous avons tous les ans, entre un 6^{ème} et un 5^{ème} de la promotion de réponses positives.

¹²¹ Cette inquiétude est réelle auprès des enseignantes de langues et cultures kanak en Province Sud qui se demandent souvent si leur classe sera toujours ouverte l'année suivante (Voir thèse de Claire Colombel).

¹²² Un point critique est une difficulté, une erreur, une contradiction, une lacune, un problème dont la résolution améliore le fonctionnement du système. (cf. pour davantage de précisions *l'Educateur et l'approche systémique, Manuel pour améliorer la pratique de l'éducation*, Unesco, Paris, 1981, pp. 27-29.

¹²³ Pas seulement dans le second degré où les enseignants métropolitains sont nommés pour 4 ans, dans la premier degré aussi (Voir le rapport du bureau d'Etudes Pro Ed et le rapport du Grand Débat) les préconisations et recommandations.

Pour résumer, sur la durée du programme et en particulier les deux années d'enquêtes et d'observations de classe (2009 et 2010), nous avons connu :

- - plusieurs gouvernements, avec un changement du membre du Gouvernement en charge de l'enseignement primaire en Nouvelle-Calédonie, et actuellement un conflit¹²⁴ au sein du Gouvernement lui-même
- - des changements à la direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie (3 directeurs sur une période de 3 ans)
- - des élections à la Province Iles avec une longue période de conflits politiques et juridiques,
- - un changement à la direction de l'enseignement de la province des Iles,
- - 3 inspecteurs différents pour la 7^{ème} circonscription (qui concerne Lifou) avec une longue période sans inspecteur,
- - un changement d'inspecteur dans la 4^{ème} circonscription (qui concerne l'autre site expérimental en PN) , etc.

Les malentendus et incidents en dépit de notre volonté d'informer et d'associer tous les partenaires¹²⁵ ont été nombreux de la phase d'information et de discussion à celle de la restitution des « résultats intermédiaires ».

Le *dissensus* est bien entendu politique. Hamid Mokaddem de souligner :

Le processus évolutif des transferts de compétences ordonne (ou est ordonné par) les échéances électorales se déroulant tous les cinq ans (...)

Ce qui est fait aujourd'hui par une classe politique sera défait demain par une autre classe politique. Consécutif à ce point, le *dissensus* (Rancière, 2007) produit des incessants conflits entre les courants d'opinion dont les effets indirects sur les programmations scolaires et investigations scientifiques structurent et orientent la question scolaire. Ainsi l'obstacle épistémologique politique a pour conséquence de construire l'obstacle épistémologique scolaire. Je dirai que l'effet politique est *scolaire*. (Mokkadem, 2011)

¹²⁴ Les étudiants PE1 n'étaient pas certains de pouvoir passer le concours de professeur des écoles fin 2011.

¹²⁵ A titre d'exemple, le Président de la province Nord, Paul Nényaoutine a appris par hasard (!) en juillet 2010 l'existence du programme ECOLPOM alors nous avons présenté le programme de recherche aux élus de la Province Nord en mars 2009.

Quelle politique et planification linguistique ?

Qu'en est-il de la planification linguistique ? C'est une question que l'on peut « naïvement » poser, et précisément, à notre connaissance, il n'existe pas de « planification linguistique »¹²⁶ identifiée comme telle. Nous avons eu toutefois connaissance en octobre 2010 d'un document de travail réalisé par la DENC (Direction de l'Enseignement de la Nouvelle-Calédonie) visant à clarifier les objectifs et à aménager des dispositifs en fonction des contextes et des profils des élèves. La planification linguistique définie comme l'organisation institutionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues « d'origine », « maternelles », étrangères qui sont susceptibles d'entrer en contact au sein du système éducatif renvoie une image singulièrement complexe (Billiez, 2002). Mais l'une des raisons de cette complexité provient sans doute de la gestion d'une contradiction majeure entre « l'idéal monolingue » prédominant et le bi ou plurilinguisme « sociétal ».

L'accord de Nouméa représente bien une reconnaissance symbolique forte mais non une politique linguistique, quant aux programmes scolaires, ils ne relèvent pas non plus d'une planification, ils sont très « simplement » un cadre.

Comme à la Réunion où S. Dupuis souligne :

« Il n'y a pas de directives (ministérielles) concernant les contenus, les objectifs, les compétences, les progressions, pour chaque niveau (...) L'enseignant de LCR doit à la fois innover, inventer, tester, analyser des outils, des méthodes, des théories, tout cela en même temps qu'il doit analyser et corriger ses pratiques de classe. » (Dupuis, 2005, p. 159)

Guérin & Mulet notent dans leur diagnostic du système éducatif calédonien :

On constate d'abord le volontarisme des provinces (création d'emplois et d'outils, mise en place de stages de formation continue, etc.) et un engagement très discret de la DENC :

Un seul conseiller pédagogique, diplômé en nengoné, est chargé de ce dossier, sans mission clairement définie et sans relais compétents dans les circonscriptions. Il n'existe pas de programme par langue d'origine, hormis les considérations générales sur les compétences à acquérir en cycle 1 et pour les autres cycles.

Les maîtres ne disposent pratiquement pas d'outils didactiques et pédagogiques. On note toutefois l'existence d'un livret (plutôt un abécédaire) en païci, réalisé par une maîtresse détachée à la Province Nord. La DENC n'a pas participé à ce travail.

¹²⁶ Notre constat est conforté par l'analyse des auteurs du Bilan de l'Accord de Nouméa : « Il importe par conséquent de donner à côté du français une place plus équilibrée à ces langues dans les dispositifs d'apprentissage et dans l'espace publique physique (signalétique) et virtuel (...) ». Pour aller plus loin, le cabinet CMI préconise une véritable politique linguistique.

Ce point est important car « loin d'apprécier cette « liberté », beaucoup d'enseignants, les débutants comme les chevronnés, indiquent qu'elle les insécurise et ce, d'autant plus qu'ils doivent procéder à des choix fondamentaux qui concernent l'objet d'enseignement lui-même. » (Eyquem, 2011).

Nous pouvons finalement conclure ce chapitre sur le constat d'une *instabilité chronique* et établir une comparaison entre la question de l'introduction des langues kanak à l'école et celle des dispositifs de mise en œuvre de l'accompagnement scolaire. Daniel Gauchon, directeur-adjoint de l'enseignement en NC (en 2010) propose l'analyse suivante :

Le renouvellement permanent et important des animateurs n'est pas la seule cause d'instabilité du dispositif. (...)

Il convient de souligner que cette instabilité chronique n'est pas due à une mauvaise gestion mais qu'elle est inscrite dans les caractéristiques mêmes d'un dispositif aux objectifs multiples et qui se veut le plus proche possible des usagers. Le problème, c'est que cette instabilité est incompatible avec un objectif de « soutien scolaire » qui, même réduit à une simple « aide aux devoirs », exigerait un cadre bien défini¹²⁷, des intervenants dont la compétence soit adaptée à cette mission et un fonctionnement calqué sur l'année scolaire

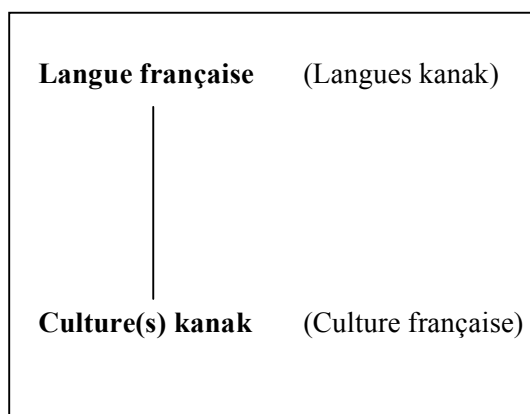
GAUCHON D, 2010, *Evaluation globale des dispositifs d'accompagnement à la scolarité*, Rapport définitif, juillet 2010 : 22

¹²⁷ C'est nous qui soulignons

Quelles places pour les langues kanak ? dans les recommandations du Grand Débat (dans les nouveaux programmes 2012 !) ?

Nous avons dans une analyse des discours sur les langues d'enseignement (Fillol & Vernaudeau, 2004), en particulier les discours des acteurs du système éducatif montré comment les différentes positions politiques/idéologiques¹²⁸ trouvaient une sorte de « compromis » à cohabiter dans une école traditionnellement monolingue :

On réduit le français à une fonction instrumentale (transmission des savoirs académiques) et l'on conteste qu'il soit également le vecteur de la culture française. Réciproquement, on tolère les langues kanak comme manifestation de la culture mais on leur dénie, selon l'expression de C. Lercari (2002), toute fonction didactique (Fillol & Vernaudeau, 2004 : 52)



A la lecture des dernières recommandations et propositions « curriculaires », il semblerait que le compromis soit le même avec un discours sensiblement différent, sensiblement plus volontariste en ce qui concerne la prise en compte de la diversité culturelle du Pays (destin commun oblige ?).

Où est donc la place de l'enseignement des langues et de la culture kanak ? : dans un pilier n° 8 ? ajouté aux 7 premiers piliers dans un ordre de priorité décroissant ?

¹²⁸ Les oppositions sont toujours marquées au niveau socio-politique :

Langues kanak	français
Pluralité/ diversité	langue « unifiante »
Nombreuses langues	une seule (= la norme)
Langues vernaculaires	langue véhiculaire
Tribus, clans, aires coutumières	Pays
Revendications identitaires	Identité du Pays

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, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, l'autonomie et l'initiative.

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-calédonienne ;
- 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

Et effectivement, cet enseignement est bien en quelque sorte à côté de « la politique du socle commun de connaissances et de compétences » :

(..) la Commission recommande de développer la place des Langues et culture kanak (LCK) dans l'Ecole, moyen important de rapprocher l'Ecole de la société tout en la faisant davantage percevoir comme l'Ecole calédonienne, l'Ecole de tous – moyen aussi de favoriser une plus grande et plus égale réussite scolaire. Ce développement, dans son esprit, doit être une réussite éducative et non un vœu pieux ou une incantation idéologique, et c'est pourquoi elle a proposé les deux grands axes qui figurent dans le chapitre 2 : le premier met l'accent sur les cultures, le second met l'accent sur les langues kanak.

Commission du Grand Débat, 2011 : 51

Reprenons notre « carré »¹²⁹ que nous pouvons « lire » comme une « transposition ou traduction curriculaire » du compromis politique/idéologique, à savoir



La langue française reste la principale, la seule langue de scolarisation et doit être une « priorité »¹³⁰, alors que l'enseignement des langues et des cultures devient dans les recommandations (et nous supposons les programmes scolaires à venir) :

¹²⁹ Cette modélisation s'appuie sur le modèle théorique du carré sémiotique.

- (i) place de la culture kanak¹³¹ et
- (ii) des cultures d'origine de la NC à titre obligatoire, et
- (iii) place des langues kanak à titre facultatif.

Nous devons donc « lire » les recommandations du Grand Débat comme suit : le français pour tous, comme unique langue de scolarisation (puisqu'il viennent « s'ajouter » ensuite d'autres langues à titre de langues « enseignées ») et l'enseignement des cultures kanak et océaniques obligatoire pour tous les élèves calédoniens et enfin l'enseignement des langues kanak à titre facultatif :

Durant toute la scolarité obligatoire, à l'école primaire, au collège (et même dans les dispositifs spécifiques existant après la 5^{ème} : cf. chapitre 4), dans le public et le privé, créer un enseignement obligatoire des cultures kanak et océaniques

Commentaires et propositions Cet enseignement obligatoire des cultures kanak et océaniques doit avoir pour objectif de développer les capacités à se connaître soi-même pour mieux s'ouvrir aux différences, à prendre conscience au travers des cultures de ce qui rapproche et de ce qui sépare. Il doit permettre de lutter contre les préjugés qui découlent de l'ignorance de la culture de l'autre, sources de la plupart des conflits. Il se doit d'apprendre que « la diversité culturelle n'est pas un fardeau mais une richesse ». Ce cours obligatoire serait une immense avancée, et constituerait un élément du creuset grâce auquel on connaîtrait mieux l'autre et donc on se préparerait à vivre ensemble.

Commission du grand Débat, *Quelle école pour mon pays ? 60 recommandations pour la réussite de nos enfants* : 22

Le français pour tous, les langues kanak pour les kanak ?

Nous avons donc une modification très importante de la « lecture » ou plutôt de la mise en œuvre de l'Accord de Nouméa qui fait des langues kanak, des langues d'enseignement et de culture.

Nous retrouvons donc sensiblement le compromis :

Français seule langue d'enseignement + cultures kanak avec les cultures océaniques pour ne pas « exclure » les autres « communautés » ou « ethnies » du Pays.

¹³⁰ « La maîtrise de la langue française est indispensable pour tous. Elle **doit** être une **priorité** durant la scolarité obligatoire et son enseignement **doit** être renforcé et **rendu plus efficace**. » (Rapport du Grand débat, p. 26. Ou encore « La maîtrise de la langue française est indispensable pour tous. Elle doit être une priorité durant la scolarité obligatoire et son enseignement doit être renforcé et rendu plus efficace » (ibid, p. 47).

¹³¹ Cela semble être aussi le « positionnement » de la Province Iles qui utilise le terme d'intervenants en CLK : « A Lifou, nous ne disons plus LCK, langues et culture kanak ? Nous avons choisi de privilégier l'approche culturelle pour pratiquer la langue ».

A cette proposition curriculaire construite sur un compromis, il faut simultanément ou dans un deuxième temps tenir compte de l'adaptation de cet enseignement selon les Provinces (voir Annexe) puisque chacune d'elles œuvre ainsi – *dans le cadre de l'adaptation des programmes* – à mettre en œuvre l'enseignement des langues kanak à l'école.

En l'absence de politique (et planification) volontaristes visant à introduire les langues et cultures océaniques à l'école, les acteurs du système éducatif ne croient guère au projet, à l'idée que l'enseignement des langues kanak puisse changer l'école et surtout permettre une plus grande réussite scolaire des élèves kanak (ou océaniques).

Voici le point de vue d'un(e) enseignant(e) en formation assez représentatif du milieu¹³² enseignant qui situe l'enseignement des LK sur le plan de la sauvegarde d'un patrimoine :

Il est vrai, que le français en NC est la langue véhiculaire, sans elle, nous Kanak nous ne pourrions pas nous comprendre entre nous, de part la diversité des dialectes du caillou. Mais, il ne faut pas oublier que dans les temps anciens, plusieurs de nos vieux parlaient plusieurs dialectes.

Le FR pour moi, tue la transmission des différentes langues maternelles. Tous les jeunes d'aujourd'hui, Kanaks, Polynésiens, Wallisiens, Futuniens perdent au fil des années, et des générations leurs langues.

Mais je pense que par la force des choses, cette langue qui s'est imposée à nous, devient et deviendra la langue des futures générations malgré nous. Jusqu'au bout cette colonisation nous aura tout pris, même si à l'heure d'aujourd'hui, la direction de l'enseignement essaye de réintégrer les langues kanak pour moi c'est une cause qui ne servira qu'un morceau de notre société. Préserver nos langues devient à mes yeux un mythe, ce système de préservation ne pourra jamais égaler la place que la langue du colonisateur a produit. »

(Questionnaire Enseignant, cours FLS dans le cadre du DEUG Enseignement 1^{er} degré, 2010)

En revanche, la très grande majorité des acteurs (enseignants et parents semblent d'accord sur ce point) soulignent la nécessité de valoriser toutes les cultures, eu égard aux enjeux du « destin commun ». Le discours que nous synthétisons est donc le suivant :

« *OUI pour l'enseignement des langues kanak* (bien que nombreux soient sceptiques quant aux effets sur les résultats scolaires¹³³) *MAIS UNIQUEMENT pour les kanak* ».

Notre analyse des questionnaires¹³⁴ confirme cette « conception » d'une gestion de la

¹³² A noter que nous avons diffusé un questionnaire 6 années consécutives auprès des enseignants en formation et qu'en 2011, pour la première fois, les enseignants osaient prendre publiquement la parole pour exposer leur point de vue lors de débat et de discussion très constructifs.

¹³³ « Est-ce que vous pensez que l'école doit participer à la transmission des LK ?

« *Oui pour les indigènes mais est-ce que ça va pas pénaliser l'indigène aussi dans ses études* » (QFSB34)

diversité linguistique et culturelle du Pays : « *le français*¹³⁵ *pour tous, qui doit être la priorité puisque langue véhiculaire, langue internationale, langue de transmission des savoirs....mais il faut aussi que l'école s'ouvre aux cultures du Pays* ».

Autre restriction par rapport aux ambitieuses finalités de l'Accord de Nouméa (*langues d'enseignement et de culture AVEC le français*), est bien la doxa selon laquelle cet enseignement devrait être réservé aux kanak ! L'enquête de type quantitatif fait apparaître très clairement que **la question de l'enseignement des LK est en quelque sorte « ethnicisée »** :

« *Le français pour tous, mais les langues Kanak pour les Kanak !* » Voilà le cœur du consensus politique.

Personne ne serait donc contre l'enseignement des langues kanak du moment que cet enseignement :

- n'est pas obligatoire
- ou que celui-ci ne concerne que les kanak.

Si les langues kanak sont bien dans les programmes actuels, la doxa dominante est plutôt de les ignorer, et de se focaliser sur l'enseignement du français. Voici le témoignage d'une enseignante-stagiaire :

En effet, voulant être enseignante, nous sommes confrontées à ce paradoxe et à cette ambiguïté face à la langue française (...)

Je me demandais en effet quel discours je devais tenir aux parents locuteurs d'une langue locale ; car il y a ce que l'on dit officiellement et ce que l'on voit faire. Etant novice dans le métier, et considérant donc certains collègues titulaires et anciens comme des modèles, il m'est arrivé de les voir conseiller aux parents de parler et d'apprendre uniquement le français à leurs enfants.

Enseignante en formation, DEUG Enseignement 1^{er} degré, 2011

¹³⁴ Voir infra, QUESTIONNAIRE FAMILLE sur la base de près de 1000 questionnaires de familles dont les enfants sont inscrits dans les écoles publiques dans les 3 Provinces.

¹³⁵ En NC, « ses missions et ses fonctions sont multiples » nous dit le Rapport du Grand Débat : « la langue française est d'abord la **langue de scolarisation** ; sa maîtrise est indispensable à chaque étape du parcours scolaire ;

- la langue française, **langue véhiculaire**, permet la communication orale et écrite entre toutes les communautés qui constituent la Nouvelle-Calédonie ; elle constitue à ce titre **un outil essentiel à la construction d'un destin commun** : une **langue partagée** favorise le vivre ensemble ;

- la langue française par son **audience internationale** permet une ouverture de chacun au monde ;

- la langue française est, de plus, **l'expression d'un patrimoine culturel** à conserver et à enrichir ; elle est porteuse de ses valeurs. »

(Commission du Grand Débat, *Quelle école pour mon pays ? 60 recommandations* : 26

Le discours « officiel » ou plutôt politiquement correct est de favoriser les langues kanak, en revanche, les consignes des enseignants sont « parlez français ».

Nous pouvons mettre ce témoignage en résonance/écho avec celui de la membre du gouvernement en charge de l'éducation :

En Nouvelle-Calédonie, selon les milieux, l'enfant assimile plus ou moins bien sa langue maternelle et le français. Du coup il éprouve de grandes difficultés dès son entrée à l'école et il a beaucoup de mal à rattraper son retard. Il est donc de loin préférable que les parents dont le français n'est pas la langue première parlent leur propre langue à leurs enfants et non un français approximatif.

Entretien avec Sonia Backès, membre du Gouvernement, chargée de l'enseignement, « Langues kanak, langues d'enseignement et de culture », *Mwa Vée*, n° 68, juin 2010 : 6

Il semble important d'œuvrer à une meilleure information du plurilinguisme en général et des finalités de l'enseignement des langues et cultures océaniques à l'école calédonienne...en particulier... mais aussi œuvrer dans le sens de pratiques innovantes en matière de littéracie (ou bilittéracie).

Quelles places pour l'enseignement des langues dans les écoles ? et selon quel(s) dispositif(s) ?

Les langues kanak « avec le français»¹³⁶ ou à côté du français ?

Parmi les quelques « leçons » retenues de la première expérimentation, l'une concerne le dispositif deux langues/deux enseignants avec un problème récurrent, celui de la collaboration souvent difficile entre l'enseignant LCK et l'enseignant titulaire (voir Salaün, 2005b et Colombel, Thèse en cours).

Ce dispositif est construit sur une représentation (et participe à « valider » ou diffuser cette représentation) d'une éducation bilingue qui consiste à cloisonner les langues, « à éviter qu'elles se mélangent », « séparer les langues (...) pour éviter de saboter la biliguisation » (Hébrard cité par Sophie Alby, 2008 : 4) pour atteindre le « vrai bilinguisme » ou un « bilinguisme harmonieux ».

Cette conception du bilinguisme comme deux monolinguisms, et d'une éducation bilingue impose donc un dispositif qui au final cloisonne, voire ghéttoïse les langues kanak. Il n'est pas toujours possible de trouver des enseignants bilingues, par conséquent le recours à ce dispositif est absolument nécessaire, en particulier en Province Sud. La direction de l'éducation était d'ailleurs tout à fait sensible à cette question (et aux critiques) :

Les Nouvelles Calédoniennes : Pourquoi insister cette année sur le lien entre les deux cultures ?

Thierry Abdelkader : Ce sont pour l'instant des enseignements qui vivent côte à côte et non pas de façon complémentaire. L'idée est de les faire se rencontrer pour que les LCK soient un enseignement à part entière et pas à part dans l'école¹³⁷.

Quelquefois, le problème est vraiment de trouver une place pour l'enseignement des LK au sens propre du terme : une classe¹³⁸ dans l'école.

Voici un extrait d'un entretien d'un enseignant du secondaire¹³⁹ témoignant d'une expérience et d'une analyse très intéressantes quant à la place (réelle et symbolique) et le manque de reconnaissance de l'institution des langues et bien sûr des enseignants de langues kanak :

¹³⁶ ADN

¹³⁷ C'est nous qui soulignons

¹³⁸ Voir Salaün, 2005b et Colombel (thèse en cours). Il y a en Province Sud de nombreux conflits dans plusieurs écoles publiques entre une (des) équipes pédagogiques et la (les) enseignants de LK.

¹³⁹ Un enseignant qui a – entre autres qualités - l'expérience de l'enseignement du français dans les 3 Provinces.

Quand j'étais sur Canala, j'ai pu travailler en travaux croisés en français/xârâcùù, ce que je n'avais pas fait sur Mare en français/nengone. C'est la grande différence. C'est ce que m'a apporté Canala, ça a été cette opportunité de travailler les langues de manière croisée. Bien sûr, sur Mare, je m'étais intéressé au nengone, bien sûr que, sur Mare, je m'étais intéressé aux problématiques du français langue étrangère/seconde [...] mais, par contre, je n'avais pas eu l'opportunité de pouvoir le travailler en concertation avec l'enseignant de langue vernaculaire. Alors que là, à Canala, avec Marie-Adèle Joredie, il y a vraiment cette chance-là, de pouvoir travailler ensemble.

*C'est vraiment passionnant et aussi **salvateur** car comme Canala est un endroit où c'est quand même dur, où l'enseignement est difficile, où la vie n'est pas toujours évidente car l'on se sent rejeté par une partie de la population, le fait de pouvoir travailler avec une personne de Canala, [...] c'est triplement intéressant, c'est intéressant intellectuellement, c'est intéressant pour ce qu'on peut apporter aux élèves et ça remonte le moral (rires). Il y a un clivage là-bas qui est important et ça permet de faire sauter un petit peu ce clivage et c'est dans ce sens-là que c'est vraiment très bien.*

*Outre, bien sûr, tout l'intérêt qu'il peut y avoir pour les enfants à travailler de manière croisée des compétences de langue en français/xârâcùù, je pense que c'est **extrêmement important** aussi, notamment sur Canala, que les enfants nous voient travailler **ensemble**. Je trouve que c'est aussi un des apports essentiels de cet enseignement, [...] parce que ce que j'ai vécu sur Mare, il y avait l'enseignante de langue vernaculaire qui venait faire ses enseignements sur le collège mais qui n'était pas plus que ça intégrée à l'équipe pédagogique, [...] c'était un peu marginalisé. Et puis, c'est une option, tous les élèves ne sont pas obligés de le faire. [...] Il y a quand même une reconnaissance institutionnelle qui n'est pas la même. Les enfants se trouvent devant des enseignants qui « viennent de l'extérieur » pour tous les enseignements du collège. Et puis pour leur langue, ils se retrouvent devant une personne de leur vallée, de leur terre donc le clivage, quelque part, est entériné par l'institution scolaire dans ce cas-là. C'est dommage. Bien sûr, on fait entrer la langue dans le collège mais le collège, dans son fonctionnement, marque la césure. [...]*

Les langues kanak copié/collé¹⁴⁰ du français ?

Dans le cadre de la formation des enseignants de langues kanak, nous avons élaboré un questionnaire comme point de départ et d'échanges quant aux conceptions de l'école, de sa mission d'enseignant, d'enseignant de LK dans une école traditionnellement monolingue, quant à la lecture, l'analyse des programmes et leur conception de cet enseignement et de ses finalités. Les réponses au questionnaire et les discussions témoignent de difficultés à se situer, à se positionner par rapport à l'enseignement du français, par rapport à ce qu'ils ont vécu en tant qu'élève..., à se construire une identité professionnelle¹⁴¹.

¹⁴⁰ Selon l'expression utilisée par plusieurs enseignants de langues kanak

¹⁴¹ Ce qui confirme la nécessité d'une formation continue et d'un accompagnement pédagogique au plus près des réalités des contextes et des pratiques de classe, et la nécessité aussi à travailler sur leur

« Comment définiriez-vous les objectifs et/ou les priorités de l'enseignement des LK à partir de la lecture des programmes ?

- plaqués sur l'enseignement du français . Pour moi, la philosophie, la culture kanak elle-même est moins visible du moins d'après ce que j'ai compris mais peut-être suis-je mal placée pour en parler parce que je n'ai pas étudié les programmes à fond.

- Les objectifs partant d'une revendication d'abord politique, mais dans leur mise en place, les objectifs me semblent avoir été déviés ? mais peut-être faut-il que je m'habitue à voir ma langue et ma culture objet d'apprentissage façon européanisée ?

- Doit-on travailler en langue kanak comme en français ? non ! on peut ! c'est ce qui se fait aujourd'hui et c'est ce qui me gêne. Avez –vous tenu compte des expériences de Marie-Adèle Jorédié et celle des EPK ? ou des système scolaires des peuple premiers ?

- Les programmes sont clairs, je trouve, intéressants, mais trop traduits sur le modèle français, mais bon, c'est déjà un contenu pour débiter l'enseignement.

Il y a un peu de copié/collée sur les objectifs en français ; c'est à l'enseignant d'établir une cohérence dans son enseignement, ses objectifs, dans les étapes.

- Je prends pour l'exemple le nââ Kwenyii. Si l'on ne peut du fait que la langue et la culture françaises sont différentes de la langue et la culture Kwenyii, on ne doit pas travailler en langue kanak comme on travaille en français. On ne peut pas faire un copié/collé des séquences travaillées en français pour les travailler en langue puisque ce sont deux entités différentes. On peut comparer, faire un parallèle pour « surprendre » l'enfant, sur la différence des langues et des cultures (= ouverture d'esprit)

- On ne peut pas travailler en langue kanak comme en français. La langue kanak doit se travailler hors contexte classe (in situ). On se permet des attitudes qu'on a pas lorsqu'on travaille en français. C'est un temps privilégié pendant lequel on est en harmonie avec nos élèves, où certaines valeurs sont inculquées (respect, tolérance...) C'est un moment aussi où l'enseignant est libre d'innover pour atteindre les objectifs fixés.

Extraits questionnaires anonymes Enseignants DU LCOA, 2010

Les questions, conflits, débats autour de la place des langues kanak à l'école sont essentiellement politiques, idéologiques et organisationnels au détriment de questions didactiques ou pédagogiques qui, de notre point de vue, font défaut depuis 10 ans. On peut, on doit bien évidemment le comprendre au regard des discontinuités culturelles.

biographie langagière (sur la notion de biographie langagière, VOIR Molinié, M. (dir.) (2006).
Biographie langagière et apprentissage plurilingue, Le français dans le monde, vol. 39.

Le « dispositif »¹⁴² ECOLPOM

Dans le cadre ECOLPOM, nous aurions souhaité pouvoir accompagner et observer d'autres dispositifs, dont un enseignant bilingue qui enseigne les deux langues/dans les deux langues. Ce qui aurait permis des éléments de comparaisons très intéressants entre ECOLPOM et la première expérimentation (2002-2004) mais aussi entre ECOLPOM Polynésie française et ECOLPOM Nouvelle-Calédonie. Le choix des enseignants de langues n'a pas été (suffisamment) discuté¹⁴³ et a même été source d'incompréhension et de tensions. En effet, que ce soit en PN ou à Lifou, plusieurs enseignants titulaires¹⁴⁴ bilingues auraient vivement souhaité « faire partie de l'expérience ». Pour ces enseignants titulaires convaincus, c'était l'occasion de partager leur réflexion, leurs connaissances des élèves, du « terrain » de tenter « autre chose ». Ils ont d'ailleurs mal vécu le fait de ne pas avoir été sollicités, comme un manque de reconnaissance, comme un déni de leur travail, de leur investissement dans l'école, ce qui a pu avoir des conséquences quant au travail d'équipe, quant au travail collaboratif.

La PN a donc – dans la logique de sa politique de recrutement (?) – placé dans les classes expérimentales des intervenantes en langues. La Province des Iles a opté pour le même choix (par conformité au précédent dispositif 2002-2004 ?).

Ainsi, comme lors de la première expérimentation, il est globalement évident que les titulaires ne se sont pas appropriés ou n'ont pas pu s'approprier les objectifs de cette expérimentation. Plusieurs explications sont envisageables :

En l'absence d'encadrement/ suivi pédagogiques, les enseignants n'ont pas reçu de formation ou de consignes visant à travailler ensemble, certains se sont même sentis exclus...

La collaboration¹⁴⁵ était difficile dans la mesure où par exemple sur l'un des sites de la PN, les

¹⁴² Nous utilisons des guillemets pour signifier – de notre point de vue – qu'il n'y a pas eu de dispositif.

¹⁴³ En Polynésie, les enseignants ont été recrutés pour leurs qualités pédagogiques (Salaün, 2011 : 27)

¹⁴⁴ Nous avons réalisé des entretiens avec les enseignants mais nous avons fait le choix de ne pas proposer de transcription de ces entretiens.

¹⁴⁵ Si les discours ordinaires semblent focaliser sur la difficile collaboration entre enseignants titulaires et enseignants LCK, et que nous-même, nous mettons le projecteur sur cette difficulté du « dispositif » nous pouvons/devons témoigner d'un(e) question/problème central(e) dans les pratiques enseignantes

intervenantes ne souhaitaient pas (ne s'autorisaient pas à ?) sortir du cadre défini par l'Association. Il s'agit de l'Association Mêrê a Xéré qui produit des supports pédagogiques en langues et qui est aussi ponctuellement sollicitée par la Province Nord pour la formation continue des enseignants (intervenants) de langues et cultures kanak.

Il serait erroné, comme semblent le croire ou le vivre certains acteurs, de voir de façon simpliste, « des pour et des contres ». D'une manière générale, peu d'enseignants sont *contre* l'enseignement des langues ! en particulier en ce qui concerne l'ELCK en province Nord ou en Province Iles. Lorsque nous interrogeons tous les ans les enseignants¹⁴⁶ à ce sujet, une très grande majorité trouve cet enseignement nécessaire ; la réponse étant en revanche tout à fait différente en ce qui concerne le milieu urbain (le Grand Nouméa).

Les désaccords se situent plutôt au niveau de la légitimité et au niveau du dispositif et des choix/priorités pédagogiques. Par exemple : pourquoi alors que l'ELCK est officiel dans tout le Pays, c'est l'Association Mêrê a Xéré. qui produit des outils pédagogiques et placent des intervenants dans les classes ? aux yeux des enseignants, cette association n'a pas la *légitimité pédagogique* et les intervenants ne sont pas (suffisamment) diplômés et formés.

Concernant les finalités, priorités, et programmation¹⁴⁷ de l'enseignement de l'ajïe, là encore les différends étaient nombreux entre conseillers pédagogiques, titulaires et « concepteurs » de l'enseignement des langues.

- consacrer les 5 heures¹⁴⁸ à l'enseignement/apprentissage de la lecture

de très nombreuses écoles. C'est de notre point de vue, une compétence professionnelle (= travailler en équipe) à travailler en formation initiale et continue dans une perspective (aussi) interculturelle.

¹⁴⁶ Nous diffusons, depuis 2005, un questionnaire très complet auprès de 60 à 100 enseignants-stagiaires en formation. Voir *infra*.

¹⁴⁷ D'après la synthèse d'Eliane Wapae, conseillère pédagogique dans la 4^{ème} circonscription jusqu'en 2010 que je remercie : l'ELCK, dans la 4ème circonscription, sur l'ensemble des 22 écoles, 16 écoles bénéficient de l'enseignement des langues régionales : Fwai, Ajié, Païci, Xâracùù, Cèmûhî.

- Sur un total de 1942 élèves, 697 élèves sont inscrits en LCK (1/4 d'élèves)
- parmi ces élèves, 50% seraient locuteurs de la langue enseignée ;
- L'enseignement se fait essentiellement dans le cycle 1, cependant dans les écoles de Hienghène, Poindimié, Ponérihouen, l'enseignement se fait aussi au cycle 2 et cycle 3 et pour les écoles de Wani, Monéo et Tièti seulement au cycle 2.
- Les intervenants en langues kanak sont au nombre de 13. Deux enseignants titulaires enseignent la langue. Les autres sont d'abord des assistants titulaires du bac recrutés par la province qui pour la plupart n'ont pas d'expérience pédagogique, et des intervenants locuteurs recrutés par l'association Mêrê a Xéré.
- 9 écoles n'ont pas d'enseignement de la langue de la région
- Enfin, les domaines concernés sont (pour l'essentiel) langue orale, lecture-littérature de jeunesse, découverte du monde

- consacrer une partie du volume horaire à la pratique de la langue/découverte du monde etc..
- consacrer l'enseignement à des projets culturels

et il a été difficile, voire impossible¹⁴⁹ de connaître la planification de cet enseignement, qui par ailleurs varie considérablement d'un site à l'autre, d'une école à l'autre.

Nous dirons *grosso modo* en ce qui concerne les écoles en Province Nord bénéficiant d'un ELCK (deux écoles), qu'une partie du volume horaire était consacrée très largement à l'apprentissage du code et une autre partie à des projets culturels.

En ce qui concerne Lifou, l'enseignement du/en drehu semble avoir concerné un plus grand nombre de domaines d'activités (découverte du code, travail de compréhension de contes en drehu, découverte du monde), avec une collaboration entre les enseignantes LCK, des recherches, des questionnements très réguliers sur leurs pratiques.

Les différends et malentendus étaient nombreux donc non seulement sur le choix des personnes mais aussi sur le contenu des enseignements. La critique essentielle (en particulier pour les sites de la PN) a porté sur la quasi absence de collaboration¹⁵⁰ entre l'enseignant(e) titulaire et l'enseignante de langue kanak (au cycle 1 et au cycle 2). Sur les deux années (2009 et 2010), les demandes ont été répétées d'une plus grande collaboration tant pour ce qui concerne l'apprentissage de la lecture que pour des projets (inter)culturels.

Voici un tableau qui synthétise les différents « sites » qui ont fait l'objet d'observations de classe et d'enquêtes sociodidactiques (de 2009 à 2011) et quelques pistes sociodidactiques (voir partie 3)

¹⁴⁸ Les 5 heures sont divisées en 4 X 1 heure 15, mais en réalité, les séances sont plutôt de 45 minutes à une heure, moins de 4 heures d'enseignement par semaine avec des périodes où les enseignants sont en stage ou en activité dans d'autres écoles pour tout autre mission. Par ailleurs, en milieu d'année, le « dispositif » a changé ; l'enseignante LCK dans une école a en effet pris les élèves de CE1 séparément des élèves de CP, ce qui a réduit l'heure quotidienne à une demi-heure (moins le temps d'installation d'une classe à l'autre).

¹⁴⁹ Nous souhaitons au minimum connaître le volume et la répartition horaire hebdomadaire et l'estimation à l'année, les objectifs principaux, le découpage des 4 à 5 heures par semaine.

¹⁵⁰ Ceci n'est pas sans rappeler les dispositifs LCO en France ou dispositifs des CLIN :

« Les échanges entre les enseignants du cursus ordinaire et les enseignants des structures d'accueil sont souvent informels et dépendent donc du bon vouloir des uns et des autres. La mise en place d'heures de concertation figurant dans les emplois du temps est un pré-requis indispensable pour installer cette collaboration ».

(CORTIER, C., RICHET, M., in *Situations de banlieue. Enseignement, langues, cultures*, Bertucci, M.M. et Houdaet-Merot, V., (coord.), INRP, 2006, p.273-286.

	Province des Iles			Province Nord	
	Wé	Nord	Sud	Houaïlou	Poro
Plurilinguisme	Drehu + français + 2 ou 3 langues	Drehu + français	Drehu + français	Ajië + français (+ 1 ou 2 Langues)	Français + ajië + tahitien + faga uvea...
Répartition fonctionnelle	OUI	OUI	OUI	Oui pour les « vieux » Non pour les jeunes	NON puisque ajië peu ou pas pratiqué
Insécurité linguistique	OUI en drehu	NON	OUI en drehu	Oui + pour les jeunes culpabilité linguistique	OUI
Attente des parents des LCK	Souhaitent clarification et continuité	Attendent que drehu soit langue MEDIUM des apprentissages	Plusieurs profils de famille	Souhaitent clarification et continuité	Dimension patrimoniale
Finalités	Pas perçues	f. pédagogique	Identitaires	Identitaires	f. patrimoniale
Dispositif(s)	Deux enseignants (peu de convergence pédagogique, pas convergence didactique)	Un enseignant deux langues	Deux enseignants (peu de convergence pédagogique, pas convergence didactique)	Deux enseignants (peu de convergence pédagogique, pas convergence didactique)	Deux enseignants (peu de convergence pédagogique, pas convergence didactique)
Modalités d'utilisation des langues	Langue d'enseignement Langue culture	Langue auxiliaire Langue culture	Langue auxiliaire/ langue d'enseignement Langue culture	Langue matière (phonologie) et langue culture	Langue matière Langue culture
Ecolpom	Groupe Expérimental	Groupe contrôle	Groupe Expérimental	Groupe Expérimental	Groupe contrôle
Pistes	Approche plurielle Enseignement du drehu par groupes de locuteurs	Approche plurielle. Enseignement bilingue (1 enseignant/deux langues)	Enseignement bilingue (selon sites) Enseignement du drehu par groupe de locuteurs	Co-enseignement	Approche plurielle Eveil aux langues

Education bilingue et enseignement de la lecture : les postulats¹⁵¹ et hypothèses (psycholinguistiques)

Nous pouvons reprendre l'hypothèse centrale de l'évaluation ECOLPOM telle qu'elle a été présentée aux institutions, élus, équipes pédagogiques :

- Au CP débute l'entrée systématique dans l'écrit. La perspective d'un apprentissage simultané de la lecture-écriture en français et en langue kanak suscite des appréhensions. Certains partenaires pédagogiques craignent par exemple qu'il induise des perturbations dans la maîtrise du code alphabétique français.

Les éléments dont nous disposons à partir de la première évaluation conduite en cycles 1 et 2 (Nocus et al, 2007), ainsi que des travaux sur l'apprentissage de la lecture/écriture simultanément dans deux langues, en particulier, ceux de Bialystok, Luk & Kwan (2005) et Bialystok, McBride-Chang et Luk (2005), laissent prévoir des résultats positifs à deux conditions : 1) que les deux langues partagent le même alphabet, même si le code alphabétique n'est pas le même ; 2) que les élèves soient effectivement bilingues. La première condition est favorable puisque, d'une part, toutes les langues kanak se transcrivent avec l'alphabet latin, comme le français et, d'autre part, l'écriture des langues kanak est transparente (les correspondances graphèmes-phonèmes sont biunivoques et il n'y a pas de morphogramme). La seconde condition est en revanche plus problématique et doit être testée. Les seuils de bilingualité nécessaires pour une plus-value de la littéracie dans deux langues ne sont pas connus avec précision.

Extrait de *Proposition d'une évaluation longitudinale bilingue français-langues kanak en CP-CE1*

Comment développer une éducation bilingue de manière significative ? (Duverger) La réponse est : en l'intégrant véritablement au curriculum ! On cherche à promouvoir l'éducation plurilingue à l'école primaire... et ceci le plus tôt possible.... Or, que fait-on essentiellement à l'école élémentaire ? on est centré sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : c'est donc au sein même de ses apprentissages qu'il faut intervenir ... « *et ça tombe bien, puisque précisément, je le crois, une éducation plurilingue peut aider à mieux apprendre à lire et à écrire...* » (Duverger, 2007)

¹⁵¹ Un autre postulat ECOLPOM, rappelé par Marie Salaün d'ordre socio-politique, sociolinguistique est le suivant : « *au-delà de sa justification politique et patrimoniale, l'introduction des langues et cultures à l'école ne se fera qu'à condition de garantir un meilleur accès aux apprentissages scolaires (...)* D'où une question : à quelles conditions l'enseignement des langues et cultures autochtones favorise-t-il les apprentissages ? » (Présentation des résultats intermédiaires ECOLPOM, Colloque « l'école plurilingue dans le Pacifique », octobre 2010, Nouméa).

Voir « La scolarisation dans des langues sans tradition scolaire : **conditions d'une réussite** » projet sous la responsabilité scientifique de Bruno Maurer.

Mais cela, il faut le prouver, il faut convaincre... et ce n'est pas facile, car les représentations concernant l'apprentissage de la lecture sont profondes et tenaces. Voici quelques-unes de ces représentations rappelées par Duverger (2007) :

- *il ne faut pas apprendre à lire avec plusieurs langues .. c'est compliqué, ça embrouille, on mélange tout on continue même à penser souvent que ça génère des désordres intellectuels, (...).*
- *on n'apprend correctement à lire une langue que lorsqu'on la parle le plus correctement possible (...)*
- *pour apprendre correctement à lire, il faut entendre les sons , apprendre consciencieusement la correspondance phonème –graphème , développer la fameuse « conscience phonique » s'entraîner au B.A=ba ..*

Les conditions nécessaires au développement de la (bi)littératie : implicitement, les méthodes d'enseignement prennent pour acquis que les enfants sont motivés à apprendre à lire et à écrire ; qu'ils ont déjà atteint un certain niveau de conscience de l'écrit et de conscience phonologique, qu'ils ont déjà une certaine connaissance des lettres de l'alphabet et qu'ils reconnaissent globalement des mots de leur environnement.

Le dispositif bilingue : deux enseignements monolingues ? Deux enseignements/apprentissages de la lecture ?

Dans le cadre ECOLPOM, l'hypothèse d'un enseignement-apprentissage de la lecture-écriture dans deux langues a été relayée à Houaïlou par Solange kavivioro, enseignante spécialisée, convaincue que cet enseignement pourrait contribuer à améliorer les résultats des évaluations en fin de cycle 2. Cette enseignante, puis enseignante spécialisée en est venue au fil de sa pratique professionnelle à penser l'enseignement des langues maternelles comme prévention de l'échec scolaire.

Néanmoins, d'autres acteurs de l'école (des écoles) ne partageaient pas ce point de vue (= enseigner presque exclusivement la lecture en langue ajië) et auraient souhaité définir au préalable le contenu ou les objectifs des 2,5 à 5 heures d'enseignement en Langue et culture kanak, sans focaliser la totalité des heures à l'enseignement/apprentissage de la lecture.

La première difficulté qu'un apprenti lecteur français rencontre, c'est la «distance maximale entre le français oral et le français écrit. Jean Hébrard résume cette difficulté en disant «Pour qu'un enfant apprenne à lire, il faut qu'il parle comme un livre » conférence Jean Hébrard sur la lecture 22/11/2006 citée par S. Kavivioro
Qu'en est-il pour l'apprenti lecteur kanak ?

Kavivioro, S., 2009, *Gö vâfâ mêfê ajië rö mwââ yu pèci , Je lis en ajië à l'école : 17*

L'hypothèse de travail¹⁵² consiste à postuler/espérer un taux de réussite en lecture plus important, un taux de réussite de reconnaissance de mots notamment plus élevé en ajië qu'en français qui reste une langue seconde. Ce tableau (mémoire de Solange K) décrit le contexte dans lequel les deux langues sont pratiquées.

LANGUES	
Ajië	Français
L'acquisition de la langue : l'enfant apprend l'ajië, langue dans son milieu, grâce aux interactions avec les personnes de son entourage. C'est la langue que les enfants apprennent en premier.	Apprentissage de la langue : l'apprentissage du français comme langue seconde est faite de façon autonome par les enfants. Les enfants apprennent le français en même temps qu'ils abordent les matières du programme scolaire. C'est la langue que les enfants apprennent à l'école.
C'est la langue la mieux maîtrisée des enfants.	C'est la langue que les enfants maîtrisent le moins.
C'est la langue la plus souvent utilisée	C'est la langue véhiculaire
C'est la langue à laquelle l'enfant s'identifie le plus.	C'est la langue étrangère pour l'enfant.
C'est la langue par laquelle l'enfant est reconnu par ses pairs.	C'est la langue qui met l'enfant dans la double contrainte.
C'est la langue qui est reconnue à la tribu Langue de communication dans la communauté. On pratique l'ajië en famille, ou pendant le travail coutumier ou encore entre personnes locuteurs.	C'est la langue qui est reconnue à l'école Langue d'enseignement et de communication qui relie l'école et le cadre de vie de l'enfant.
Espaces où est pratiquée chaque langue respective.	
A la tribu : le milieu familial s'exprime en ajië. Le milieu religieux pratique la langue. (chant, prière, culte).	A la tribu l'enfant utilise le français pour se faire comprendre par les non-locuteurs de sa langue.
Cour de récréation : L'enfant s'adresse à ses pairs en ajië.	Cour de récréation : L'enfant s'adresse à l'enseignant en français quelque soit l'endroit où il se trouve.
Classe de langue : l'enfant parle sa langue maternelle avec la locutrice et ses camarades.	Classe : l'enfant parle en français au maître et à ses camarades.

¹⁵² Cette hypothèse est déjà présente dans les propositions *L'enseignement des langues vernaculaires en Nouvelle-Calédonie. Propositions pour des pratiques nouvelles à l'école élémentaire* publié en 1984.

Ce tableau à deux colonnes donne une vision simplifiée d'une réalité sociolinguistique plus complexe, même si, effectivement, ce nous semble intéressant d'interroger les *usages* et *fonctions* des langues des élèves et leurs incidences sur l'apprentissage de la lecture.

Toujours est-il, en revanche, que le dispositif a très nettement cloisonné l'enseignement/apprentissage de la lecture : deux supports, ou « méthodes » (voir trois), deux progressions, deux approches de la lecture dans « deux langues qui s'ignorent. »

Nous rappelons ici que la DENC est compétente pour l'accompagnement pédagogique et la Province pour l'adaptation aux réalités linguistiques et culturelles. Or, la DENC en 2010 a demandé aux conseillers pédagogiques de ne pas intervenir dans ces classes (CP et CE1) au motif que l'enseignement LCK n'est officiel (légal ?) qu'au cycle 1.

D'un point de vue sociolinguistique, la situation (répartition fonctionnelle des langues ?) selon laquelle les enfants découvriraient et parleraient exclusivement le français à l'école est une situation que l'on peut rencontrer à Maré et à Lifou, bien que dans ces îles, les deux langues soient bien très présentes à l'école et en dehors de l'école !

Pour les autres contextes, le français est très présent dans les pratiques familiales et quotidiennes et les langues peu présentes/visibles à l'école. Nous avons d'ailleurs noté un très net changement entre 2002 et 2010 : en 2002 les enfants jouaient en ajié et s'adressaient à nous en français, alors qu'en 2010 la langue dans la cour de récréation est quasi-exclusivement le français.

On pourrait affirmer pour de très nombreux (micro)contextes - ce qui généralement provoque une vive réaction¹⁵³ - que le français est la deuxième langue « maternelle »¹⁵⁴ des enfants. Les parents (jeunes, entre 25 et 35 ans) déclarent pratiquer davantage le français. Ils expriment une insécurité linguistique dans leur langue et ont tendance à parler le français à la maison ; ils se sentent d'autant plus « peu compétents » dans leur langue qu'ils approuvent l'enseignement de cette langue à l'école et comptent sur les grands-parents pour parfaire en quelque sorte la transmission. Les enfants vivent bien dans un environnement plurilingue selon les moments et les lieux (tribu, maison, école, église, terrain de foot...), et les personnes (échanges entre pairs, adultes à l'école, adultes en tribu, parents, grands-parents...)

¹⁵³ Réactions des étudiants lorsqu'il s'agit en cours de sociolinguistique de discuter, d'analyser les notions.

¹⁵⁴ A noter que précisément nous évitons d'utiliser cette notion.

Notre analyse des représentations des élèves¹⁵⁵ des langues en présence en PN ne corrobore pas les représentations selon lesquelles l'ajië (ou le fwaï) est leur langue, ou « la langue à laquelle ils s'identifient le plus » et le français, une « langue étrangère »...

Plus encore, lorsque les élèves affirment s'identifier davantage ou pleinement à la langue dite d'origine, c'est précisément quand ils ne la parlent pas ...

Notons que nombreux sont les locuteurs de langues kanak à avoir appris leur langue à l'adolescence ou à telle ou telle période de leur vie. De jeunes parents ont aussi témoigné de leur « choix » : parler français à leur enfant et il pourra apprendre sa langue plus tard¹⁵⁶. Les entretiens biographiques avec des enseignants LCK témoignent d'une diversité de parcours de vie dans, avec, sans une/plusieurs langues très complexes.

La « compétence linguistique » d'une personne est un processus évolutif et rien ne permet d'affirmer qu'elle ne s'affinera pas au fur et à mesure que la place dans la société de cette personne ne s'accroîtra pas avec l'âge et la fonction sociale¹⁵⁷ qui lui est dévolue .

Parmi les enseignants de CP des classes observées, plusieurs sont des enseignants débutants, « sortant » et ne souhaitaient pas prendre en charge cette classe¹⁵⁸ mais n'ont pas eu le choix. D'autres enseignants ne se sentent pas suffisamment soutenus par la direction de l'école. Dans une des écoles, le directeur de l'école a aussi en charge un double niveau, ce qui constitue sans nul doute une difficulté supplémentaire de taille.

¹⁵⁵ A partir d'une activité d'éveil aux langues lors d'une séance de langage.

¹⁵⁶ Nous pensons au témoignage d'un couple mixte lors de la conférence de Danielle Moore à l'Université, Octobre 2007.

¹⁵⁷ « *Un de mes interlocuteurs m'a ainsi dit qu'il avait décidé d'apprendre sa langue auprès des « vieux », quand il avait éprouvé le désir d'affirmer son identité culturelle, alors qu'il avait vécu hors de sa communauté toute sa jeunesse. Un des facteurs d'intégration dans la communauté passe d'ailleurs par la compétence linguistique ; une fonction socialement importante dans le groupe s'accompagne d'un certain nombre de savoir-faire et de connaissances coutumières qui passent par la parole et la connaissance de formules dans la langue vernaculaire...* (Bril, p. 281)

¹⁵⁸ « J'ai assisté à de nombreux conseils de maîtres où l'attribution des classes était à l'ordre du jour. Quand, dans une école, l'institutrice de CP (depuis 10 ans sur le poste) s'avise de déclarer qu'elle aimerait suivre ses élèves en CE1, l'angoisse est palpable dans la salle des maîtres. Qui va bien pouvoir « se dévouer » pour prendre sa classe l'année prochaine » RAFONI, J.-C. *Apprendre à lire en français langue seconde*, l'Harmattan : 160.

Certaines « postures » enseignantes nous ont paru « problématiques » car « peu efficientes¹⁵⁹ ».

Voici un exemple de posture observée tant en classe LCK qu'en classe standard des deux années de « terrain »¹⁶⁰ :

- Une représentation déficitaire des élèves
- Une conception behavioriste de l'apprentissage
- Peu de place pour les interactions langagières orales et écrites de travail
- Les objets de savoir ne sont pas nommés
- Une posture de surveillance et de contrôle mais peu d'étayage
- Un dispositif frontal¹⁶¹

Les enseignantes LCK ont peu d'expérience (quelques années de remplacement), n'ont pas reçu de formation pédagogique (connaissance des programmes, connaissances sur l'enfant, gestion de classe ...) et didactique, qui plus est, elles semblent « enfermées dans une cage » pour reprendre une métaphore utilisée par une personne d'une des équipes pédagogiques, en ce sens où elles ont des outils mais n'ont pas les « clés » pour utiliser ces outils.

Quelles conceptions de l'enseignement/apprentissage de la lecture ? Quels choix de méthodes d'apprentissage de la lecture ?

Une affiche d'une classe de CP (PIL) est significative d'une définition en quelque sorte tautologique de cet apprentissage :

Je suis au CP

- pour apprendre à compter
- pour apprendre à :
 - lire l'alphabet

¹⁵⁹ Nous précisons que nous avons tout autant été témoin de **pratiques innovantes et/ou « pratiques leviers d'apprentissage »** (Clerc, 2011 : 114)

¹⁶⁰ Nous faisons référence à des observations

- dans le cadre d'ECOLPOM,
- dans le cadre de notre activité de formatrice à l'IUFM,
- dans le cadre des observations de classe de Claire Colombel (thèse en cours de rédaction),
- enfin des expériences de stages vécues et rapportées par les FP2

au total, un nombre important de pratiques de classe enregistrées et qui ont fait l'objet de prises de notes.

¹⁶¹ « ZEP : une professionnalité des enseignants plus exigeante », Dominique Bucheton, Conférence, IUFM de Montpellier, mars 2008.

- lire les mots
- lire les phrases
- lire les textes
- lire les nombres
- pour apprendre à
 - écrire les lettres
 - écrire les mots
 - écrire les phrases
 - écrire les nombres

Cette question des représentations des élèves de l'école, de leur rapport aux savoirs, aux apprentissages interroge les enseignants en formation. On entend souvent « faire l'école », « faire bien l'école ».

Concernant le choix (difficile) des méthodes ou supports d'apprentissage de la lecture. Prenons l'exemple d'une des classes dites « expérimentales » :

- les élèves sont entrés au CP dans l'apprentissage de la lecture avec une méthode en français¹⁶² et une autre en ajë.
- L'année suivante, en CE1, les élèves ont découvert une nouvelle méthode d'apprentissage du français que l'enseignant a ensuite changé¹⁶³ en milieu de première

¹⁶² Il s'agit de la méthode Borel-Maisonny. *A l'origine, la méthode Borel-Maisonny est un ensemble de gestes ayant pour but de faciliter l'entrée dans le langage. D'abord, utilisée auprès des enfants sourds, cette méthode est également reprise par des enseignants ordinaires qui sont en contact avec de jeunes enfants connaissant des difficultés d'expression. La méthode Borel-Maisonny utilise le canal visuel. Il s'agit de gestes symboliques utilisés au cours de l'apprentissage de la lecture. Il y a un geste par son et non par graphie. Ex : Il y a un geste pour le son O . Le même geste vaut pour les différentes graphies au, eau, os, ot, aut, aud, aux, ault, eaux. (...) Ces gestes permettent de fixer rapidement la mémoire des formes graphiques et l'abstraction qui doit en être faite relativement au son. Ils ne peuvent par conséquent être dissociés de l'apprentissage de la lecture.*

L'apprentissage de la lecture se fait en plusieurs étapes. Avant de découvrir le phonème puis par la suite son graphème, il convient de faire prendre conscience à l'enfant de ce qu'est un son et d'où il vient. Pour cela, un premier travail de gymnastique phonatoire est essentiel à toute approche de l'apprentissage de la lecture : on apprend à respirer et à maîtriser sa respiration (on fait expulser l'air des poumons en l'économisant...). Puis, on commence le travail phonatoire proprement dit en travaillant sur les caractères phonatoires de chaque phonème : vibrations glottales ou non, vibrations orales ou nasales, position de la langue. (c'est nous qui soulignons)

¹⁶³ Il s'agit de *Bien lire, bien écrire. La méthode alphabétique et plurisensorielle* Fransya de Ghislaine Wettlein-Badour : Accessible aux enfants dès l'âge de 4 ans, cette méthode pragmatique leur permet de mémoriser facilement le lien entre les graphèmes (lettres ou assemblages de lettres) et les phonèmes (les sons correspondants) grâce à des exercices progressifs qui ne proposent que des mots contenant le graphème qu'ils apprennent et ceux qu'ils ont déjà travaillés. Particulièrement adaptée aux enfants dyslexiques.

période s'étant rendu compte que la très grande majorité des élèves ne savaient pas « décoder ».

L'enseignant : « moi je sais qu'elle fait de la lecture-code. J'étais surpris parce qu'en principe c'est plutôt en CP qu'on fait du code. J'espère qu'on va faire de la lecture-compréhension. j'espère qu'on va pouvoir faire dans la deuxième partie de l'année j'aimerais bien avoir des contacts avec X, j'ai pris le temps d'aller voir ce qu'elle fait un enseignement commun, c'est avec X; que je devrais travailler, c'est elle qui devrait faire le pont entre nous parce que A n'a pas eu de formation bon on a déjà on arrive à discuter, on a eu l'idée de travailler sur un projet de spectacle pour la fin de l'année, c'est mieux que rien j'ai envie de dire l'idéal pour moi c'est de faire des albums bilingues tu imagines si on se programme une période, on se fait des activités, un projet sur un ou plusieurs albums, il y a peut-être autre chose, mais ma première idée c'est celle-là de travailler sur des albums bilingues, ou bien la production dans deux langues, parce qu'apprendre à lire, c'est aussi écrire, en fait c'est l'écrit qui se décline en lecture et en écriture

Les élèves ont donc eu trois méthodes d'apprentissage de la lecture en français (une en CP et deux en CE2) et un « outil » pour l'apprentissage de la lecture dans la « première » langue pour les deux années, précisons qu'en CE1 les activités en lecture consistaient essentiellement à « découvrir » un phonème et à travailler la correspondance grapho-phonologique.

Dans une autre classe « Ecolpom », il en est de même : une méthode en CP, une autre en CE1 (Léo et Léa) et une troisième dans une langue kanak.

Un point critique nous semble d'une part l'absence ou le peu de collaboration entre les acteurs de l'école, et d'autre part, le regard porté sur les élèves.

On peut s'étonner tout de même que les critères qui président aux choix des méthodes d'enseignement/apprentissage de la lecture soient souvent liés à un présupposé selon lequel parce que les élèves sont plurilingues, ou parce que les élèves sont kanak, ils vont nécessairement *être en difficultés*... Il y a par ailleurs confusion entre choisir une méthode, démarche, manuel pour *apprendre à lire en français en langue seconde*¹⁶⁴, et une méthode ou manuel adapté à des enfants malentendants ou des enfants dyslexiques...

Nous voudrions souligner ici que ce qui semble déterminer en quelque sorte le choix de la méthode de lecture, est le présupposé largement partagé que les élèves sont faibles, voire « handicapés ». Il s'agit d'une conception « déficitaire » des élèves. La méthode Borel-Maisoni est en effet à l'origine, une méthode destinée aux enfants ayant des difficultés

¹⁶⁴ Titre de l'ouvrage de JC Rafoni.

d'expression ! En quoi être bi ou plurilingue relève de difficultés d'expression ? Ce qui est tout aussi peu compréhensible c'est finalement que cette approche soit encore utilisée malgré les résultats aux évaluations (« nationales »).

A Lifou les enseignantes ont témoigné d'une conception de la lecture très différente, avec de nombreuses activités à partir et autour d'un album bilingue. Elles ont regretté ne pas avoir une (plus grande) diversité d'albums de jeunesse.

Enfin, dans l'ensemble, sur la totalité des classes observées, tant en français qu'en aïe ou en drehu, nous avons observé peu de pratiques de productions d'écrits tant en français qu'en langue kanak, peu de lectures-compréhensions d'ouvrages de littérature de jeunesse et insuffisamment de liens entre pratiques de l'oral et pratiques de l'écrit¹⁶⁵.

Goigoux nous rappelle que :

« Quatre composantes sont impliquées dans l'enseignement de la lecture, indissociable de celui de l'écriture : l'identification et la production des mots, la compréhension de textes, la production de textes et l'acculturation à l'écrit. (...) Mais il faut nous arrêter un instant sur la quatrième de ces composantes, que nous désignons par le terme *acculturation*, et qui concerne le travail d'appropriation et de familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales : elle vise notamment à faire découvrir aux élèves le pouvoir d'action et de réflexion que confère la maîtrise de la langue écrite (les maîtres parlent à ce sujet de construction d'un « statut » ou d'une « posture » de lecteur). Ce processus d'acculturation permet l'acquisition de nouveaux savoirs, de nouvelles attitudes et de nouveaux usages qui dépassent amplement les seuls apprentissages linguistiques. Les programmes de 2002 précisent à ce sujet que les ouvrages de littérature de jeunesse constituent « la base culturelle » de l'enseignement de la langue écrite.

Réponse de Roland Goigoux à la seconde question de la conférence de consensus : *Comment organiser et planifier l'enseignement de la lecture aux différentes étapes de la scolarité primaire ? Comment doser les différentes composantes de cet ensemble ? Quelle est la pertinence des diverses méthodes ?* <http://www.bienlire.education.fr>

C'est très certainement une problématique centrale dans la question du « décalage culturel entre familles et école ». Cette question/réflexion a été plusieurs fois au centre des échanges : Quelle est la pertinence de la lecture en langue kanak par rapport aux usages ? surtout par rapport à l'écrit « *qui n'est pas ancré culturellement* » ?

¹⁶⁵ La réflexion sur les enjeux et les obstacles de l'acculturation à l'écrit pourrait être proposée en formation continue.

« l'écrit pose vraiment problème hein, avec des outils qui ne sont pas adaptés au contexte. L'écrit apparaît comme quelque chose d'importé finalement comme le français oui ; se pose vraiment la question de l'utilité sociale de l'écrit (....) Il y a des tensions sur les finalités, les objectifs de l'enseignement en langue. Il faudrait trancher ! avoir une feuille de route.

(extrait entretien collectif à Lifou).

Nous avons retrouvé ce questionnement dans les quartiers « socio-culturellement défavorisés » au regard des attentes de l'école :

Enseignante : Je me suis retrouvée à R..., une des écoles les plus difficiles de Nouméa, une école complètement enclavée (...) Ce qui tombait bien c'est que les deux maîtresses ne voulaient plus faire du CP dans cette école on me demande quel niveau je veux... J'aimerais bien si possible.... je venais d'arriver.... je me faisais toute petite Tu ne peux pas avoir trop d'exigence non plus J'aimerais bien faire le CP, et là gros applaudissement général... super, merci, on ne veut pas

Moi : notre sauveuse (rires)

Enseignante : (rires) Nous on en veut pas.... On arrive pas à faire lire les enfants dans cette école.... A l'époque, ils étaient à 37 % global lecture, maîtrise de la langue, 37 ou 40 % à la fin de l'année..... Les gamins avaient 12 ou 13 ans car les enfants avaient tous redoublé au moins une fois le cycle,

Moi : ouah ? un cycle ?

Enseignante : Oui oui un cycle ! des élèves non lecteurs question compréhension, mais non déchiffreurs non plus ... Les instits qui s'arrachaient les cheveux... beaucoup de violence dans la cour de récréation... La première année, c'était une année très difficile, musclée, j'ai pas connu ça à M.

J'ai pas connu ça à M. **La vie à la tribu, par contre, génial, cela te fait des enfants équilibrés, gentils, respectueux, équilibrés, artistes, calmes, chanteurs, épanouis, souriants, polis.....**R., c'est la même population Mais là c'est le quartier donc c'est la zone C'est la zone comme n'importe quel autre quartier défavorisé, en métropole ou ailleurs dans la monde, Harlem, les favela, c'est exactement la même ambiance, enfin la même violence quoi.... Ce n'est pas lié aux fait qu'ils sont Mélanésiens, ou Wallisiens ou quoi ou qu'est-ce ...

Je tombe sur un directeur, le directeur, son leitmotiv c'est de revaloriser cette école, qu'il y a vraiment des choses à faire.... Un super directeur, moi, je suis rentrée complètement dans son projet... bingo je vais rester là. Je me suis dit si je réussis mon année, et que les enfants sont tous lecteurs je reste là.... grâce à la lecture Grâce à la réussite, grâce au succès si on change un peu leur vie, on aura gagné beaucoup de choses

Et la première année 87 % de réussite, j'en reviens toujours pas, j'ai les documents, si tu as besoin je te les montre (rires)

Moi : (rires) incroyable ! chapeau !

Enseignante : j'ai fait mon travail, j'ai rien fait d'extraordinaire.....j'ai changé de méthode de lecture.... les maîtresses faisaient saperlipopette exploitation d'albums etc

j'ai donc commencé avec Dame Coca¹⁶⁶ bon le manuel du maître fait 4 pages, donc

¹⁶⁶ Sorcière facétieuse, âgée de 1000 ans, Dame Coca emmène les enfants avec humour et tendresse dans l'apprentissage de la **lecture** et de l'**écriture** en s'adaptant au rythme et aux difficultés de chacun. Compréhension littérale d'une véritable histoire et découverte des sons et de leur graphie sont intégrées avec rigueur et progressivité.

tu te débrouilles quoi, tu complètes bien-sûr, une histoire simple avec un vocabulaire simple, une syntaxe simple.....Depuis 6 ans que je l'exploite, je le maîtrise je vois ce qui est positif dans cette axe.....C'est même pas une méthode, c'est une histoire

Et puis travailler, combinatoire, syllabique, la technique pure

Un peu de Reconnaissance de mots globaux de petits textes simples.....et la littérature je la fais à part.....c'est devenu quelque chose de personnel ... je me rends compte que les maîtresses s'arrachent les cheveux avec

toutes ces méthodes je pense ne sont pas faciles avec ces publics qui n'ont pas de culture du livre.....C'est pas facile de leur imposer des schémas, une structure narrative qui ne correspond pas ... tout ça pour apprendre le code

C'est ce support il est extraordinaire

L'année dernière, encore 87 % au moins déchiffrent, combinent

Moi : cela dit les instructions officielles aujourd'hui et les grands spécialistes de la lecture préconisent de bien séparer le décodage de la compréhension, car trop de finalités en même temps (....)

Entretien enseignante CP, 2011

Enquête auprès des familles plurilingues

« Au temps de jadis, c'était un crime de parler la langue kanak alors le français a été obligatoire et donc nos vieux ont laissé (se) mourir leurs cultures. Je ne parle pas ma langue. Je suis une victime de ce gâchis. Je ne peux apprendre à mes enfants ce que je n'ai pas moi-même appris. »

« Mes enfants ne maîtrisent déjà pas le wallisien et je ne leur impose pas d'apprendre cette langue, donc je ne vois pas pourquoi ils iraient apprendre la langue kanak, c'est inutile. Je pense que les langues fondamentales sont : le français et l'anglais. »

Questionnaire Famille ECOLPOM

« Avant, le français, je le considérais comme une langue étrangère que je devais absolument maîtriser pour comprendre ce qui est dit à l'école, ce que disent les livres. J'avais beaucoup d'admiration pour ceux qui avaient le français comme langue maternelle. Aujourd'hui, je me rends compte de la chance que j'ai de connaître et de maîtriser ma langue maternelle et le français. »

Questionnaire anonyme enseignants-stagiaires, 2010

« Apprendre les LK, c'est comme apprendre le français, l'anglais, le japonais, l'espagnol, si on est amené à travailler ensemble pour la Calédonie autant commencer par les LK d'autant que c'est profitable pour tous, s'intéresser, comprendre d'autres cultures, c'est s'intéresser à l'autre, c'est une preuve d'intégration, un moment de partage ».

Questionnaire Famille ECOLPOM

Justification du Questionnaire Famille (recueil de données par Province)

Nous avons envisagé de mettre en place une enquête de type macrosociolinguistique¹⁶⁷, qui correspondait aussi à une demande du ministre en charge de l'enseignement en 2008¹⁶⁸. Il s'agissait – même si cela reste limité aux pratiques déclarées – d'avoir une vision d'ensemble des réalités linguistiques dans les 3 Provinces. Cette enquête par questionnaire peut surprendre dans une approche que nous revendiquons « qualitative », mais elle avait pour objectif de réaliser une sorte d'état des lieux du plurilinguisme, état des lieux que la DENC ou les Provinces pourraient envisager¹⁶⁹ dans l'objectif de programmer à moyen terme les besoins en enseignants LCK, notamment, mais aussi les besoins en formation d'approches plurielles¹⁷⁰.

L'enquête sociolinguistique se justifie à plusieurs niveaux, qui correspondent à deux objectifs de la réforme bilingue en cours, parallèlement (et de façon complémentaire ?) à l'objectif en terme de réussite scolaire. Le premier objectif est d'ordre politique. Comme toute innovation, l'introduction des langues locales ne se réalisera qu'à condition de rencontrer l'adhésion des agents de l'institution elle-même (les équipes pédagogiques notamment) et celle des familles. Traditionnellement peu participatif, le type de gouvernance des systèmes éducatifs fait peu de place à la prise en compte de la demande d'éducation (Lange, 2001 et Pilon & Yaro, 2001, pour le cas africain). Comment les parents, alors que leur propre expérience en tant qu'élèves a été marquée par un refus d'une prise en compte de leur langue d'origine, peuvent-ils soutenir cette innovation ? Comment les enseignants, dont l'habitus professionnel a longtemps reposé sur l'association entre maîtrise du français et refoulement de la langue d'origine des élèves, peuvent-ils admettre la revalorisation de cette dernière ? (...)

¹⁶⁷ **Les objectifs de l'enquête macro** (3 Provinces) :

- Appréhender la diversité des situations sociolinguistiques
- Définir quelques profils-types de familles plurilingues
- Mieux connaître les pratiques linguistiques (déclarées),
- Mieux connaître les représentations des langues et du plurilinguisme et des représentations des LK comme langues d'enseignement

¹⁶⁸ Cette demande n'a pas abouti probablement en raison du changement de gouvernement et de « ministre ».

¹⁶⁹ Comme base de travail à toute planification linguistique.

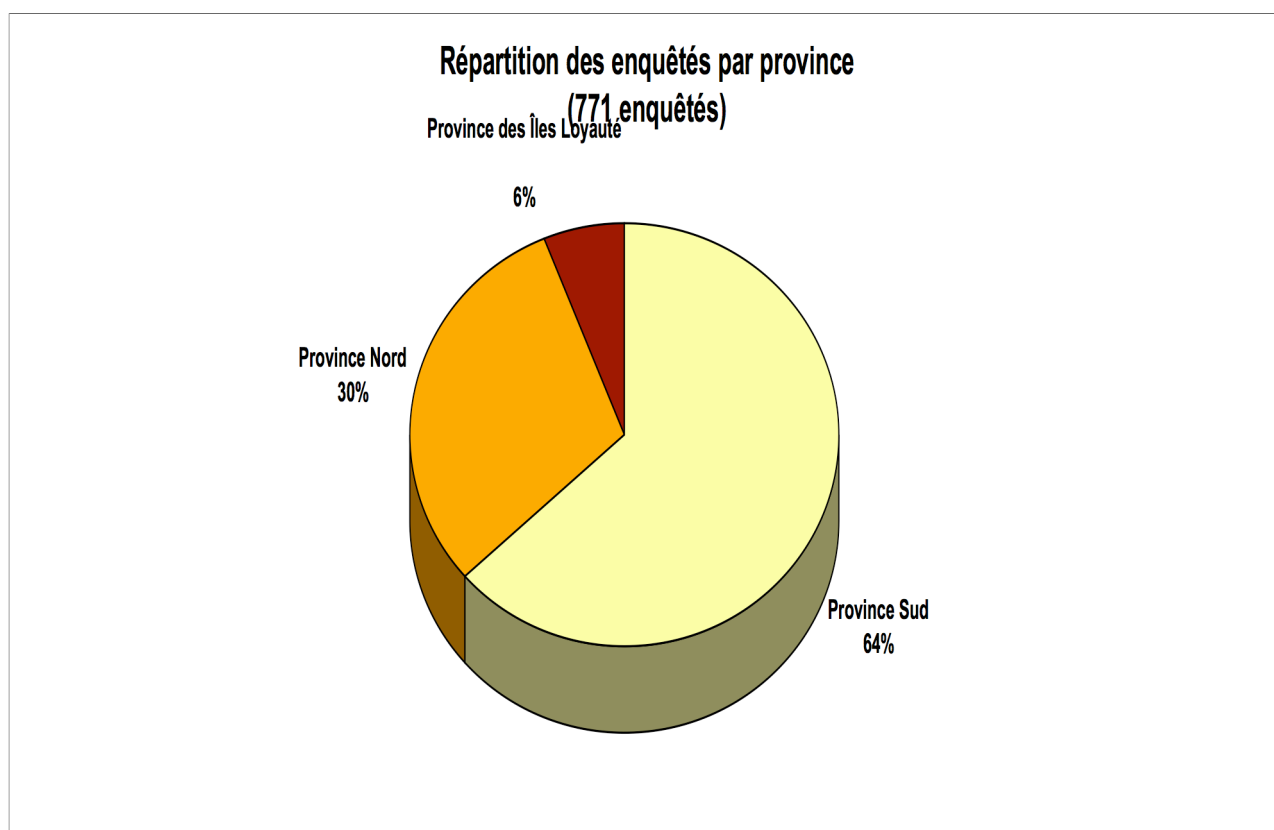
¹⁷⁰ Pour les approches plurielles, voir CANDELIER, M. ET DE PIETRO J.-F., 2011, « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologique d'élaboration du cadre de référence pour les approches plurielles », Blanchet, P., et Chardenet, P., 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Les Archives Contemporaines, 252-264.

on a retenu des études pionnières sur les inégalités éducationnelles une conclusion essentielle : la source des inégalités dans les performances des élèves réside davantage dans les différenciations d'ordre social et familial que dans les disparités d'ordre matériel ou pédagogique entre les écoles. Plus précisément encore, il s'avère que la réussite scolaire est corrélée avec l'intérêt porté aux études et aux encouragements reçus par les parents beaucoup plus qu'avec toute autre variable (matérielle ou " culturelle " – position socioéconomique, niveau d'instruction des parents, etc.). Dans quelle mesure la réforme œuvre-t-elle à une réconciliation entre les familles et l'école, condition sine qua non de la réussite scolaire, si on prend au sérieux l'hypothèse du poids prépondérant du soutien parental ? (Projet Ecolpom, page 4-5)

Cette enquête a été réalisée avec l'accord des Provinces Nord et Iles et la collaboration des 4, 5 et 7^{ème} circonscriptions. Nous avons diffusé les **Questionnaires Famille** sur l'ensemble des écoles publiques de Lifou¹⁷¹ (Province des Iles Loyautés = PIL), sur une grande partie des écoles de Maré (PIL), sur l'ensemble des écoles publiques de la 4^{ème} et 5^{ème} circonscriptions (avec l'aide des inspecteurs) (PN), dans quelques écoles publiques de la Province Sud (centre ville de Nouméa, Dumbéa, Yahoué, Mont-Dore, Kaméré) et auprès d'un échantillon de parents d'élèves du grand Nouméa (diffusion de Questionnaires avec la participation des étudiants de la filière LCR et enseignants-stagiaires).

Voici la représentation graphique de notre enquête sur la base de 771 familles.

¹⁷¹ A Lifou, certains parents ont dit avoir rempli deux à trois fois le questionnaire, mais ceux-ci ne nous sont jamais parvenus..



Nous avons complété ces données déclaratives par quelques entretiens et enregistrements de pratiques langagières « ordinaires » de familles océaniques plurilingues. Ces données sont très importantes en ce sens que les données statistiques donnent une vision très simplifiée du plurilinguisme, mais aussi une vision « statique ».

Nous pouvons donc situer notre enquête par questionnaire à un niveau « méso » dans le sens où elle nous a permis néanmoins de recueillir des données intéressantes :

- quant à la transmission familiale des langues dites « d'origine » ou « politique linguistique familiale »
- quant aux pratiques déclarées
- quant aux représentations des langues et du plurilinguisme
- quant à la compréhension¹⁷² de la/des finalité(s) de l'introduction des LK à l'école.

Le **questionnaire** comportait 23 questions¹⁷³ (quelles langues sont parlées par les grands-parents, les parents et les enfants ; quelle(s) langue est/sont la/les plus pratiquée(s) au

¹⁷² Une partie du questionnaire a été traitée de façon « qualitative » avec plusieurs questions et un espace « libre expression »

¹⁷³ cf Annexe n°4

quotidien, quelles langues sont pratiquées selon les lieux/fonctions/contextes ? Dans quelle(s) langue(s) les parents lisent la bible, le journal, des histoires...

Quelles langues les parents utilisent au quotidien avec leurs enfants, quelles langues les parents souhaitent transmettre à leurs enfants ? le rapport aux langues, le rapport à la langue française à l'école (dans l'enfance), les représentations sur les langues dites d'origine et les représentations sur le français et plusieurs questions sur les finalités de l'introduction des LK à l'école¹⁷⁴, ainsi qu'un espace pour la « libre expression ».

Compte tenu des difficultés à diffuser et « récolter » les **Questionnaires**, le taux de participation des parents – au regard des questionnaires effectivement distribués est important¹⁷⁵. Les parents ont été très intéressés et ont d'ailleurs profité du questionnaire pour s'exprimer¹⁷⁶ mais aussi pour faire part de leurs attentes et d'un manque d'information et de continuité sur cette question de la « place des langues à l'école ».

Familles plurilingues

Le premier biais concerne l'hypothèse que les familles « monolingues¹⁷⁷ » ont peu ou moins répondu¹⁷⁸ au questionnaire en raison du peu d'intérêt que le Questionnaire a pu représenter. Cela étant, le retour des Questionnaires Famille pour Lifou et Maré aurait sans aucun doute conforté le *plurilinguisme comme pratique ordinaire*.

C'est la raison pour laquelle, nous nous sommes intéressée plus particulièrement aux familles plurilingues, puisque les familles monolingues à quelques rares exceptions ne souhaitent pas l'enseignement des LK pour leurs enfants (elles répondent : « oui pourquoi pas mais pour les élèves kanak).

¹⁷⁴ Nous avons proposé deux versions du questionnaire, une deuxième version est beaucoup plus explicitement « plurilingue », en ce sens où les questions concernent le plurilinguisme en général sans focalisation sur l'enseignement des LK.

¹⁷⁵ Nous avons saisi 800 Questionnaires

¹⁷⁶ certains nous remercient pour les questions posées (!).

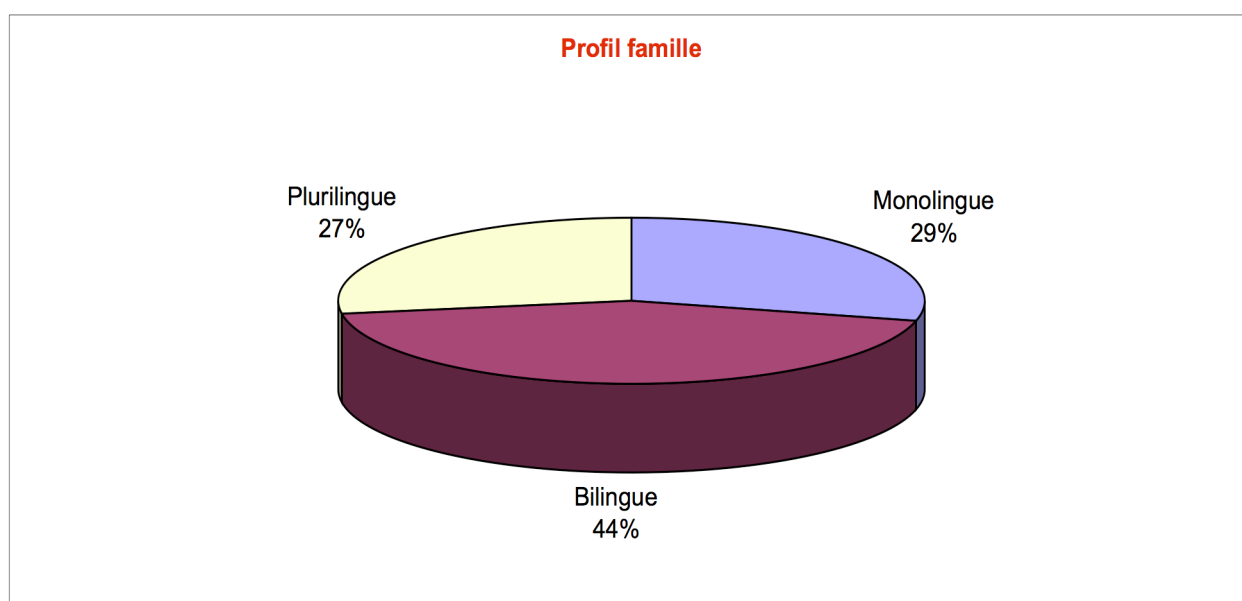
¹⁷⁷ Certaines familles ont répondu « *Nous sommes dans un pays français, la seule langue enseignée doit être le français* ». Autre exemple : « *Nous sommes opposés à ce que notre enfant suive un enseignement en langue kanak. Nous sommes dans un pays français. Ce ne peut être qu'une option* ». (QFPS).

¹⁷⁸ Nous avons d'ailleurs dans le courant de l'année 2009, modifié notre questionnaire qui comportait plusieurs questions sur l'enseignement des langues kanak pour l'orienter davantage vers l'éducation plurilingue.

Nombre de langues Grands-Parents	Nombre de langue Enfants			
	1	2	3	Total
1	214	8		222
2	174	162	1	337
3	122	30	18	170
4	29	2	1	32
5	8			8
6		1		1
Nombre de langues parlées en famille	548	205	23	770

Si l'on totalise le nombre de familles qui pratiquent deux, trois (ou plus) langues en famille, voici la répartition des profils de familles. En additionnant les familles « plurilingues » et « bilingues », on arrive à un taux de 71 %.

Le profil le plus important est celui de la famille « bilingue » qui pratique donc la langue de la Région ou de la Région ou « Ile d'origine », ou du « Pays d'origine » et le français, avec bien entendu une très grande diversité de pratiques : une mère par exemple peut parler à sa fille sa langue « maternelle » en présence de sa propre mère (grand-mère) et parler en français à sa fille en présence de ses autres enfants ; une grand-mère peut parler sa langue à ses petits-enfants qui lui répondent en français.... selon des modalités bien connues, décrites aujourd'hui (voir Deprez, 1999, notamment « le parler familial »)...



Quelles sont les langues parlées, entendues, ou langues dites d'origine ? : le français bien-sûr, mais aussi : adjaro, aike, ajië, anglais, arabe, arhä, arhö (arö), arö, belema (Belep), bichelamar, bourail, breton, bwantoo, caac, cantonais, cemuhi, chinois, cîï, créole, djaoué (djawe) drubea (djubea), drehu, enröë, espagnol, éwé (togo), faga uvea, faii, farsi, fidjien, flamand, futunien, fwâi, haeke, haveke, iaai, indonésien, italien, jao, japonais, javanais, kwênyii, malgache, mandarin, marquisien, mwaveeke, nêlêmwa, nememoas, nemi, nenemas, nengone, numée, nyalayu, occitan, paici, philippin, piye, polonais, portugais, provençal, pweevo, recaac, sarde, slave, tahitien, tayo, thaï, thuaga, ukrainien, vamale, vietnamien, wallisien, xârâcùù, yalâyu, yuâga (yuanga) ;

Les enfants sont-ils aussi « plurilingues » que leurs parents et grands-parents ? Telle était l'une des questions posées par cette enquête étant entendu que l'on « entend » souvent l'affirmation que les enfants ne parlent plus les langues.

Marie Salaün dans son bilan (2005b) notait :

Nous distinguerons, dans les pages qui suivent, de façon sommaire mais dans un but de simplification, trois types de familles : les locutrices, les partiellement locutrices, les non locutrices.

Les situations concrètes ne sont jamais clairement inscrites dans un de ces trois types. Les familles se situent plutôt sur un continuum allant de essentiellement à pas du tout locuteurs. Il n'existe aucune famille dans laquelle il n'y ait jamais de français, mais il ne semble pas exister non plus de famille dans laquelle l'enfant n'a jamais l'occasion d'entendre du drehu/ajië. Les situations se caractérisent surtout par une grande complexité, et un enchevêtrement de langues. Prénante en contexte urbain, il est intéressant de noter que cette complexité caractérise aussi la situation des familles rencontrées en Province Nord et aux Iles.

Nous confirmons totalement ce constat et cette vision de la complexité du plurilinguisme qui va bien à contre-courant d'une idée reçue largement répandue selon laquelle les élèves seraient bi ou plurilingues aux Iles, un peu moins en Province Nord et peu voire pas du tout en Province Sud. Cela étant, ce plurilinguisme « ordinaire » nous semble totalement nié, voire dévalorisé par l'école.

Mais plus largement, indépendamment de toute revendication, ou insécurité linguistique vis-à-vis du « bon » français, il est important de souligner d'une manière générale que les familles témoignent d'une sorte de bienveillance et d'un réel intérêt pour LES langues en général, pour le plurilinguisme¹⁷⁹.

Dans le cadre de leur formation, nous faisons rédiger une « biographie langagière » aux futurs enseignants comme premier pas vers la réflexivité. Ce récit ou entretien biographique permet à chacun mais aussi au groupe de prendre conscience de la très grande richesse linguistique,

¹⁷⁹ VF : *Le plurilinguisme est une notion valorisée dans les sociétés traditionnelles parce que l'on vit avec. C'est une attitude classique, une richesse. Les Kanak, par exemple, pratiquaient l'intercompréhension bien avant que l'on théorise cette notion, à savoir que chacun parle dans sa langue et que tout le monde se comprend.*

JV Il faut relire à ce propos Maurice Leenhardt¹⁷⁹, qui explique que cette capacité découle de l'exogamie. Le fait pour un Kanak de prendre femme dans un autre groupe que le sien, lequel pratique une autre langue, et d'amener celle-ci vivre dans son propre groupe conduit les enfants du couple à devenir nécessairement bilingues. Ils parlent la langue de la maman et celle du papa. Les Kanak évoluent ainsi en permanence dans des réseaux plurilingues. Dans la société kanak, les gens n'ont pas peur de ne pas comprendre immédiatement l'autre. Ils savent qu'ils vont finir par se comprendre. (Entretien avec V. Fillol et J. Vernaudo, Mwa Véeé, n° 68, mai-juin 2010)

de leur compétence plurilingue « cachée », que le plurilinguisme en famille est finalement la norme :

Etant moi-même calédonienne, je me dis que mes parents m'ont privé de quelque chose. En effet, ma mère est calédonienne et mon père est né à Tahiti, et est parti dès 6 ans en Chine jusqu'à ses 20 ans où il est venu en NC (sa maman tahitienne et son père chinois).

Mon père parle donc français, chinois/mandarin et tahitien. Je me souviens toujours de ma mère qui interdisait à mon père de nous parler tahitien ou chinois.

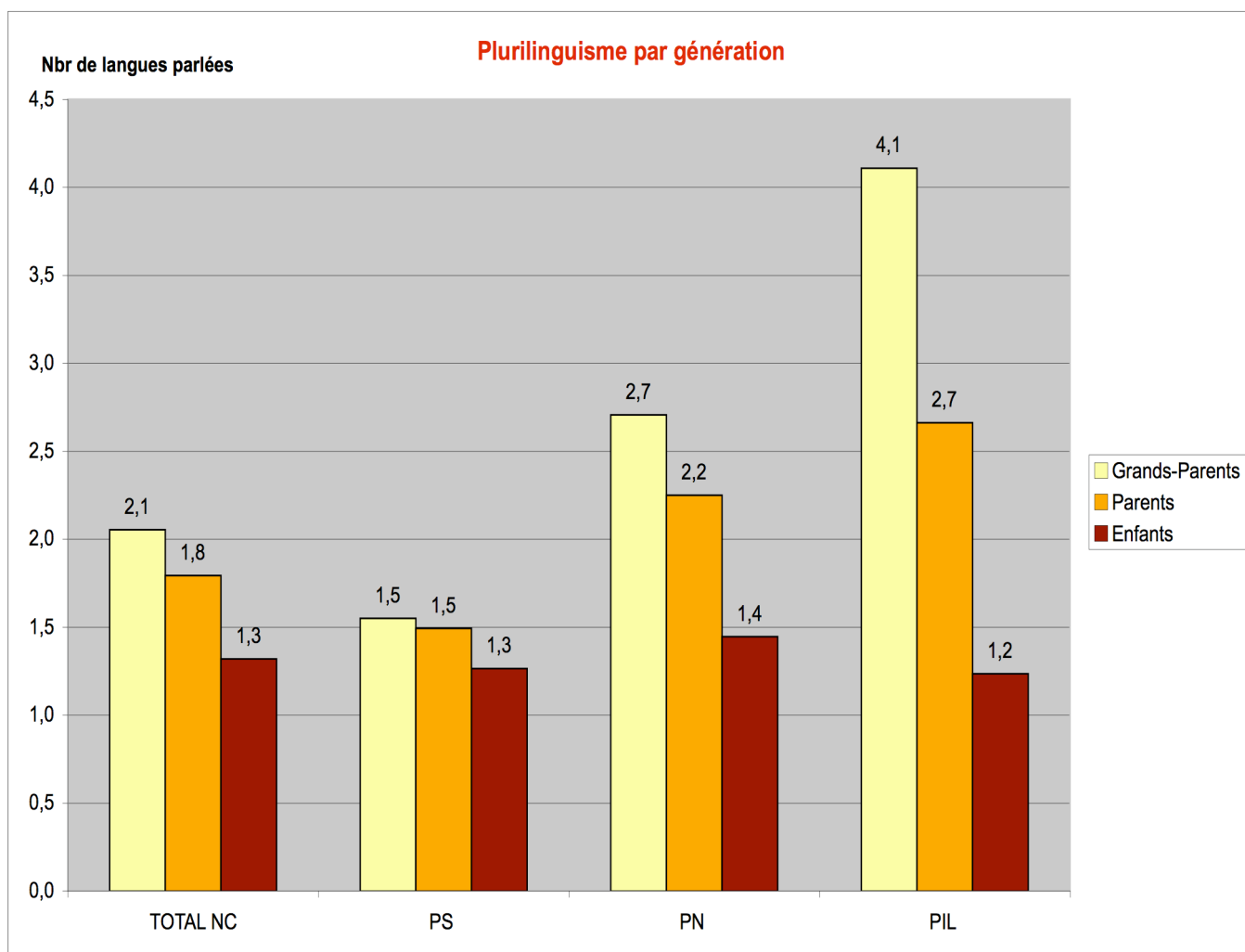
Avec vos cours, je vois à quel point je suis déçue d'avoir manqué cela car c'est en fait une richesse ! pour ma scolarité à l'université, j'ai dû prendre des cours de chinois, alors que j'aurais pu avoir cela depuis petite !

Cela a vraiment changé ma vision des choses et je sais qu'en tant qu'enseignante plus tard, je prendrai en compte et respecterai les cultures de chacun, les mettrai en avant car c'est une richesse.

En tenant compte de chaque culture, j'essaierai d'adapter les enseignements de la langue, notamment du français pour faire le lien avec les autres langues et non bannir les autres langues, comme je l'ai vécu.

(témoignage enseignante en formation, 2011)

Ce schéma n'a pas une grande « valeur » statistique, sa fonction est seulement de souligner une sorte de « degré de plurilinguisme » en famille.

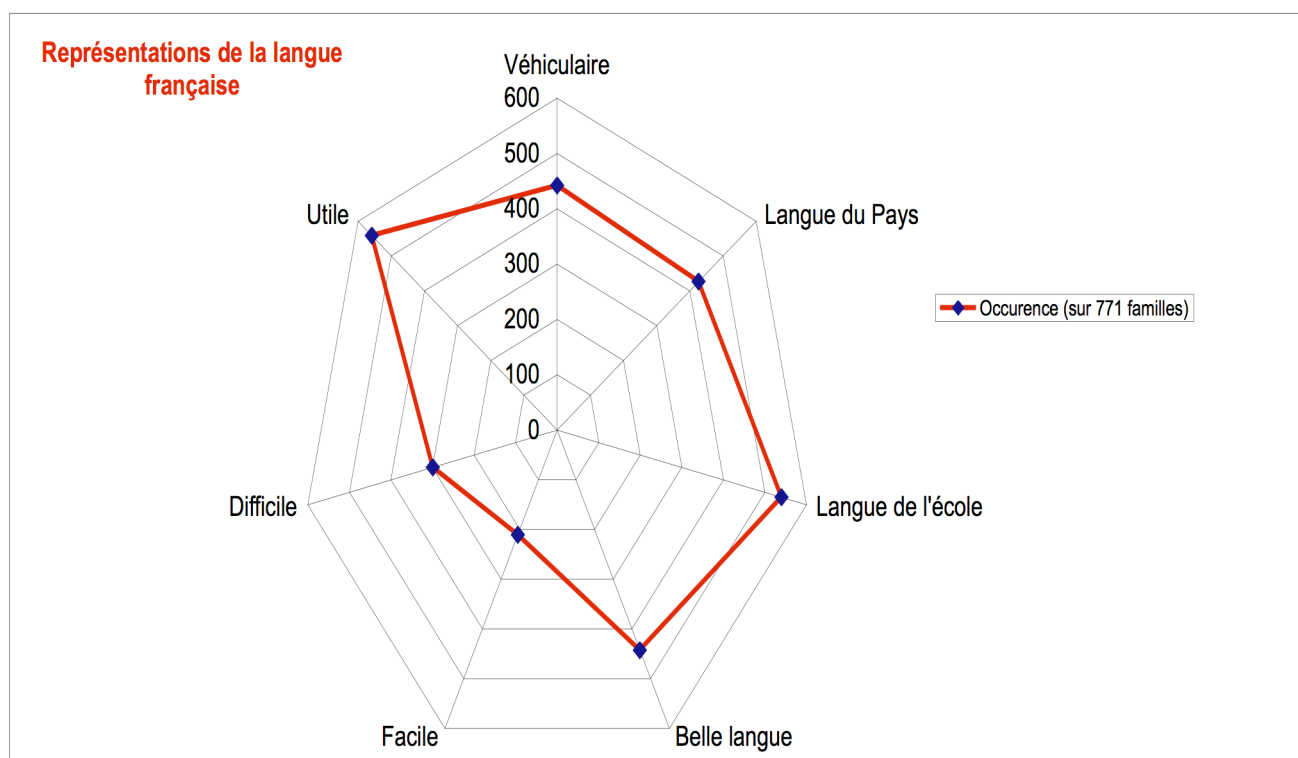


Analyse des représentations des langues

S'il importe de ne pas toujours se représenter en termes de conflits les relations existant entre les langues à l'intérieur d'une communauté, force est de constater que les relations, rapports aux langues sont éminemment ambivalents en Nouvelle-Calédonie tant en ce qui concerne les langues kanak que les variétés de français : les représentations et attitudes concernant la langue française sont ainsi pétries d'ambivalences. Vis-à-vis de la revendication identitaire kanak, la bonne maîtrise du français « des français » est évidemment à double tranchant : d'un côté elle est hautement estimée en ce qu'elle constitue un pied de nez aux décennies de dépréciations engendrées par l'impérialisme de la langue française et la stigmatisation des pratiques jugées non conformes à la norme ; d'un autre côté, elle peut être facilement perçue comme une volonté d'assimilation à la culture dominante et donc de reniement de sa culture

et de ses origines (Voir Thèse Colombel). Ainsi une étudiante qui parle un français « standard » entendra régulièrement la sanction dans le quartier ou à la tribu « fais pas ta blanche¹⁸⁰ ».

Notre enquête auprès de 770 familles confirme la vision, conception « pragmatique » des langues puisque la langue française est ainsi perçue, jugée essentiellement « utile » et associée immédiatement à l'école.



Dans les représentations, voire stéréotypes, on rencontre souvent l'opposition d'ailleurs reprise par la Présidente du Gouvernement calédonien au moment de l'introduction des nouveaux programmes scolaires (2006) entre les langues kanak, *langues du cœur* vs français *langue de la raison* ou encore la *langue des origines* vs *langue « utile »* pour le français :

Voici un entretien¹⁸¹ avec un couple de parents à Lifou qui souligne la hiérarchisation des langues, la « première » langue au sens de la langue la plus importante est bien le drehu puis vient le français, dont on peut difficilement se passer : les parents sont donc favorables à un enseignement bilingue dès le plus jeune âge.

¹⁸⁰ De la même manière MA Jorédié raconte qu'il en est de même lorsqu'une personne du groupe a un livre entre les mains.

¹⁸¹ Entretien réalisé en drehu par Jules Toto et traduit par lui-même.

T.J. : question 4¹⁸²

Q.I. : Ame ni la, ke ame la mekunang, tre, nyipi ewekë troa ithawakeun. Ase hë angatre ekö kapa la hmi me qenenöj memine fe la gene hlapa, hawe loie tro fe sê a hane ahnithe koi itre xötre ka tro pi la itre nyipi ewekë cili, ke easê a öhne laka itre ewekë nyine mele sê me haanekö sê. Ke e pëkö gene drehu, tre, troa ceitune memine la itre nöj ka tru, troa traqa la itre gomegome ka tru nge kola mele menu. Easê a ahnithe trongëne, ka hape, wangekö, la itre atre celë ke ka hetre ehmitrötire i angaatr. Nyimutire la itre ewekë kola fetra qaa kuhu hnagejê, tune la itre xaa gene hlapa, tune fe la itre mo.

T.J. : Hapeu ceitune palahi la aqane ahnithe hnei nyipunie koi hun tune la aqane ahnithe koi nyipunieti ekö ?

Q.I. : Ame thei eahuni e celë, tre, hna eacatrëne palahi la gene drehu me gene nöj. Nyimutire la itre ewekë nyine troa iahnithekeun, tune la gene hlapa, la itre ifejicatre, (pelewaco), memine la itre huliwa ne la hlapa : qeu, trohneny, tra feja.

Q.O. : Ame la itre ewekë hna ahnithe hnei itre xötre qaqaa, tre, nyipi ewekë tro fe sê a iahnithekeune utihë la itre xötre epin. Loie tro palahi sê a iahnithekeune le gene drehu.

T.J. : question 5

Q.I. : ame koi ni, tre, loie tro sê xeleuthe hnyawa la gene drehu ngo pine la itre ewekë ka fetra qaa kuhu hnagejê, tre, loi mina fe tro sê inine fe la gene wiwi ngo tha ka « obligatoire » kö. Ngo tro pala fe kö sê a inine ej koi itre « sorties » sê a tro cahu tröne.

¹⁸² *Q.I. : A mon sens, il est indispensable que nous transmettions ce que nous avons reçu de nos parents et de nos grands-parents à la génération future. Puisque nous constatons aujourd'hui que ce qu'ils nous ont légué ce sont des bonnes choses, elles sont vitales. Elles nous amènent à des fins fructueuses et à une vie heureuse. Ils nous ont transmis la coutume, la religion et la langue ; alors autant les transmettre à notre tour pour nos enfants et à la génération future. Si la coutume drehu disparaît notre pays sera comparable aux autres pays où la misère gagne de l'ampleur chaque jour.*

T.J. : La façon dont vous nous transmettez les valeurs de la culture drehu, est-ce la même que celles qui vous ont été transmises.

Q.I. : Ici, dans notre clan, ça toujours été la même éducation, le même enseignement depuis nos pères et nos grands pères jusqu'à présent. Il y a beaucoup de chose qu'on doit transmettre : la culture de l'igname, les contes et légendes, etc.

Q.O. : Les choses qui ont été transmises par nos aïeux sont vitales, alors pour votre génération et à la génération future il faut les conserver minutieusement.

T.J. : question 5

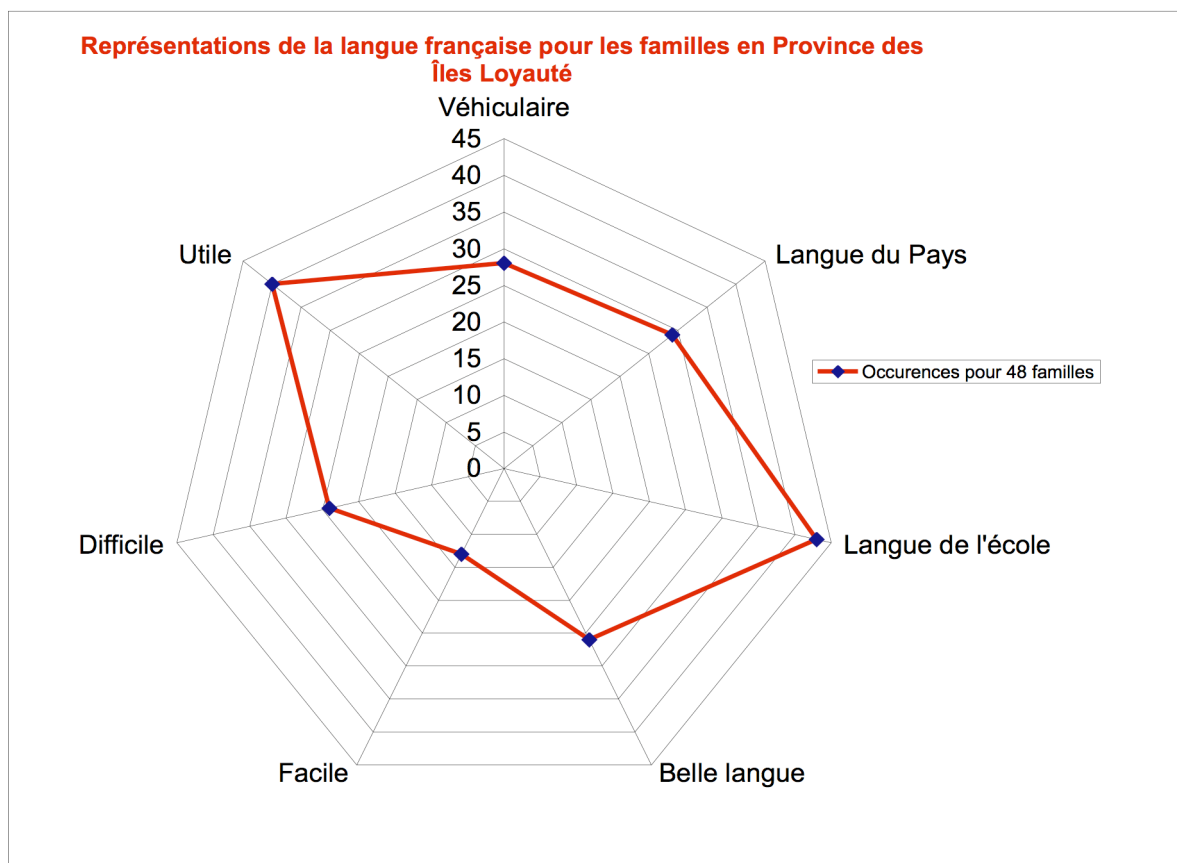
Q.I. : Pour ma part, je dis qu'il est indispensable qu'on saisisse bien la langue drehu. Mais c'est vrai qu'il y a aussi l'arrivée des choses nouvelles de l'extérieur nous obligeant ainsi à apprendre la langue française. On peut l'apprendre mais c'est facultatif alors que le drehu est vital pour quelqu'un d'ici. Je suis pour le fait que les deux langues soient enseignées dès le plus jeune âge de l'enfant à l'école, peut-être à la maternelle ou au CP, pour qu'il n'y ait plus tard un mélange entre les deux langues chez l'enfant.

Q.O. : Je pense que de nos jours, il n'est plus possible de mettre à l'écart le français. On ne peut plus s'en passer du français, car si on veut faire des courses au magasin, il faut savoir lire le français. Il est préférable que les deux langues soient enseignées précocement à l'école comme disait mon mari, pour qu'il n'y ait pas de problème plus tard dans les deux cultures. Mais le drehu reste la langue première pour les enfants de Drehu. (c'est nous qui soulignons)

Ame fe la ketre mekunang, tre, loi e troa ce inine la qene hlapa ngöne la itre uma ne ini kaco maine « maternelle » me « cp » matre atreine tro angeic (la nekönatr) a canga ea hnyawan la lue qene hlapa. Wanga « mélangé » pi xapoti elany la lue qene hlapa cili.

Q.O. : Eni a mekune laka ame ngöne la itre hnedrai enehila, tre, tha ijiji hmaca kō troa nue trij la qene wiwi. Loie tro nyidro a nango ce tro. Loi petrekō ekō ngo ame sē enehila, tre, loi e tro sē a ate la qene wiwi, ke e maine tro sē tro ngöne itre xaa nōj maine itre magazē, tre, loi e troa atreine e me qene wiwi. Eahuni a meijiune laka troa canga inine la qene drehu fe tune la qene wiwi ngöne la itre uma ne ini ka co. « maternelle ».

Pour les loyaltiens, la langue française est avant tout la langue de l'école, apprise à l'école (surtout pour les vieux), ensuite une langue utile car la langue véhiculaire (la langue qui permet de communiquer avec les autres communautés), la langue utile pour les relations avec l'extérieur.



La pression de l'école sur le « choix ¹⁸³ » du français comme langue quotidienne (dans une idéologie monolingue)

Une première enquête (Veyret et Gobber, 2000) intitulée « Quelles langues parlent nos élèves à l'entrée en 6^{ème} ? », enquête dont le but « était de mieux connaître la réalité du terrain et de cesser de fonctionner en se fondant sur des stéréotypes dépassés » (Veyret & Gobber, 2001, p. 23) soulignait en 2000 le **plurilinguisme généralisé avec le français comme principale langue au quotidien**, langue familiale et scolaire :

Une forte proportion d'élèves (70%) affirme avoir parlé le français en premier. Ce résultat est particulièrement révélateur d'une forte évolution récente en faveur du français, lorsqu'on le met en relation avec la langue maternelle des parents : 33,3% des pères et 34,7% des mères seulement sont de langue maternelle française. Il y a donc une nette progression, dans les relations parents-enfants de la génération des "Accords", du français comme langue de communication et une volonté de l'utiliser, sans doute en vue de favoriser la réussite scolaire des enfants.

Sophie Barnèche (2004 publiée en 2005) dans son enquête sociolinguistique sur les pratiques des jeunes océaniens urbains soulignait aussi cette déperdition de la transmission des langues océaniques au profit du français. Elle a comparé les pratiques déclarées des jeunes avec les pratiques des parents, pour en proposer l'interprétation sociolinguistique suivante :

L'analyse comparée des attitudes et représentations des parents et de leurs enfants révèle un surprenant contraste et met en évidence un véritable phénomène de « ressac identitaire » touchant cette seconde génération d'urbanisés : alors que leurs parents ont beaucoup sacrifié à l'intégration urbaine, les jeunes nés en ville remettent bien souvent (avec les problèmes que cela ne manque pas de poser) au centre de leur existence leur appartenance d'origine, leurs « racines ».

Quoique que l'on pense des langues - et les familles plurilingues ont des représentations très positives du plurilinguisme - le plus important, c'est de parler le français.

Sophie Barnèche notait dans sa thèse :

Si tous les parents ont des attitudes et des représentations divergentes, s'ils adoptent des politiques linguistiques familiales variées, on remarque néanmoins qu'ils s'accordent tous sur un point : l'importance du français et la volonté de le privilégier pour aider la scolarité des enfants¹⁸⁴. Ils reconnaissent ainsi tous à l'unanimité le caractère primordial pour les enfants de l'apprentissage du français :

064 Joseph : bè // moi quand je donne l'éducation c'est toujours en français /
065 E : et pourquoi ?

¹⁸³ Nous utilisons intentionnellement les guillemets car il est difficile de parler de choix lorsque l'école, à travers son fonctionnement, les évaluations, les discours officiels, les discours des enseignants exercent plutôt une « pression » sur les pratiques des langues en famille.

¹⁸⁴ C'est nous qui soulignons

066 Joseph : bè i' i' reçoit mieux / i' comprennent mieux le français / 'pis après quand je parle en maré tout ça bon bè / c'est secondaire / mais c'est surtout le français / ça les aide beaucoup / pasque le petit on:/ à l'école / c'est le français qu'is'apprennent / donc c'est mieux d'éduquer en:/ de parler en français / pour l'éducation /

(...)

Les parents se basent bien souvent sur leurs propres difficultés à apprendre le français et sur leur propre vécu scolaire pour justifier ce choix de privilégier le français dans la communication avec les enfants « pour leur bien », « pour les aider ».

Nombreux sont les parents à ne pas vouloir faire « subir » (selon la formulation souvent entendue) à leurs enfants ce qu'ils ont vécu de façon douloureuse, l'imposition du français et l'interdiction de parler leur(s) langue(s).

Les parents plurilingues semblent avoir totalement intériorisé le stéréotype selon lequel leur bilinguisme est la cause de leur difficulté scolaire, voire de leur échec scolaire¹⁸⁵ ! et nombreux sont les parents à se poser des questions. Certains d'entre eux osent affirmer se sentir perdus, ainsi ce témoignage d'un père à Lifou lors d'une réunion d'information¹⁸⁶ sur l'enseignement du drehu au cycle 2 : « *je ne sais plus quelle langue je dois parler avec mes enfants* » ou cet autre papa qui déclare lors d'une réunion sur le Grand Débat¹⁸⁷ : « *nous, les Kanak on se sait pas éduquer nos enfants, on leur donne à manger, on les fait propres pour aller à l'école, on s'occupe d'eux mais, nous on ne sait pas parler à nos enfants (...) vous parlez beaucoup aux enfants, nous on sait pas faire ça* »¹⁸⁸

Il est important de souligner que nombre de parents expriment des doutes, des inquiétudes, qu'en l'occurrence, il est difficile de parler de politique linguistique familiale réfléchie, consciente et assumée. Nous avons eu maintes occasions d'échanges avec les parents :

- à l'occasion de rencontres dans les quartiers au moment de l'introduction des langues kanak (2005)

¹⁸⁵ On retrouve les mêmes stratégies ou plutôt non choix des parents en France par exemple ; les parents des ENAF qui vont jusqu'à interdire à leurs enfants de parler leur langue pensant que cela va faciliter l'intégration et l'apprentissage du français. « *Deux raisons se mêlent pour expliquer ce phénomène : d'une part, pour s'intégrer à la société française, il faut maîtriser la langue française ; d'autre part on ne peut pas maîtriser plusieurs langues, donc un choix s'impose.* (AUGER, 2010 : 38)

¹⁸⁶ mars 2009

¹⁸⁷ une école prioritaire du Grand Nouméa où étaient présents des représentants des autorités pédagogiques.

¹⁸⁸ extrait d'un entretien avec une enseignante de CP dans une école prioritaire à Nouméa.

- aux réunions d'information aux parents des écoles concernées par le programme ECOLPOM (2009)
- aux débats dans les écoles et mairies organisées par le Grand Débat (mai à octobre 2010) à Houaïlou et plusieurs écoles publiques du Grand Nouméa.

Nous avons entendu des témoignages émus ou indignés de parents pour qui la douleur de la langue interdite est encore vive et qui ressentent et expriment leur incompréhension (et injustice) de recevoir des discours contradictoires à ceux entendus dans leur enfance.

Il est même rare dans les entretiens que les parents (ou enseignants) ne rappellent pas cette interdiction ! Ils l'expriment quasi systématiquement à un moment de l'entretien, avec très souvent une vive émotion de ce qu'ils ont vécu. Marie-Adèle Jorédié rappelle à ce sujet qu'il n'y a jamais eu de discours officiel de l'Etat français ou localement du Gouvernement pour lever officiellement cette interdiction.

On peut sur la base des pratiques langagières déclarées affirmer que la tendance est au plurilinguisme avec le français comme langue dominante au/du quotidien avec cependant des différences très importantes selon les régions (entre Canala et Koné par exemple) et selon les familles. A titre d'exemple tout à fait significatif à l'échelle d'une école de la Cote Est¹⁸⁹

*L'effectif de ma classe en 2009 était de vingt-trois élèves.
Sept élèves parlent couramment le xârâcïüü et seize communiquent en français.
Lors d'une journée porte ouverte à l'école j'ai informé les parents de mon dispositif pédagogique et je leur ai posé individuellement trois questions auxquelles ils ont répondu.*

Question n°1 (aux parents des seize enfants qui parlent en français)

- *Pourquoi avez-vous choisi le français comme langue de communication à la maison ?*
- *Sept parents parlent deux langues différentes (xârâcïüü et une autre langue car la maman vient d'une autre aire linguistique).*
- *Cinq parents disent avoir toujours communiqué en français avec leur entourage et c'est tout naturellement qu'ils le font avec leurs enfants. Deux parents ont soutenu que le français c'est la clé de la réussite.*
- *Quatre parents disent que c'est parce que les enfants sont rentrés à l'école et qu'il faut faire comme les autres, parler en français.*

Elle note par ailleurs des différences de pratiques du français un continuum entre un français « standard » et un français « kaya ».

Question n°2 (aux parents des sept enfants qui parlent en xârâcïüü)

- *Pourquoi avez-vous privilégié le xârâcïüü comme langue de communication à la maison ?*

¹⁸⁹ Extrait d'un mémoire professionnel du DU LCOA (2009/2011)

- *Cinq parents disent que le xârâcïï a toujours été leur langue de communication à la maison, dans la coutume, dans les réunions. Ils la parlent parce qu'ils la maîtrisent très bien.*
- *Deux parents répondent qu'il est normal de parler aux enfants en langue puisque c'est la tradition, c'est notre culture et qu'il ne faut pas la perdre ; je me suis appliquée de transcrire en français ce que certains me disaient en langue.*

*Mais en général, lorsque j'ai présenté mon dispositif pédagogique en langue, j'ai eu un écho positif, unanime de tous les parents*¹⁹⁰.

Les biographies langagières : vision dynamique

Il faut préciser aussi que les pratiques langagières des parents peuvent changer au gré de leur parcours professionnel et familial. Par exemple, nombreux sont les enseignants, conseillers pédagogiques, enseignants spécialisés à travailler sur une autre île, en Province Nord ou dans le Grand Nouméa, période où ils vont le plus souvent parler, travailler « vivre en français » pour revenir dans leur village, tribu, île, être confrontés aux obligations coutumières et pratiquer leur langue au quotidien après 10 ans presque exclusive du français. Ainsi, dans une famille, les aînés peuvent ne pas comprendre ou peu la langue du père ou de la mère alors que les plus jeunes seront dans un environnement bi/plurilingue quotidien¹⁹¹.

Les entretiens avec certains parents ou acteurs de l'école montrent toute **la complexité des pratiques plurilingues océaniques**.

Il est nécessaire de prendre en compte à la fois les fonctions des langues en présence et celles des représentations et valeurs : « En fait, la question fondamentale est celle de savoir dans quelle mesure la langue représente pour tel ou tel groupe une valeur centrale. » (Dabene, 1994 : 65)

Les langues dites d'origine

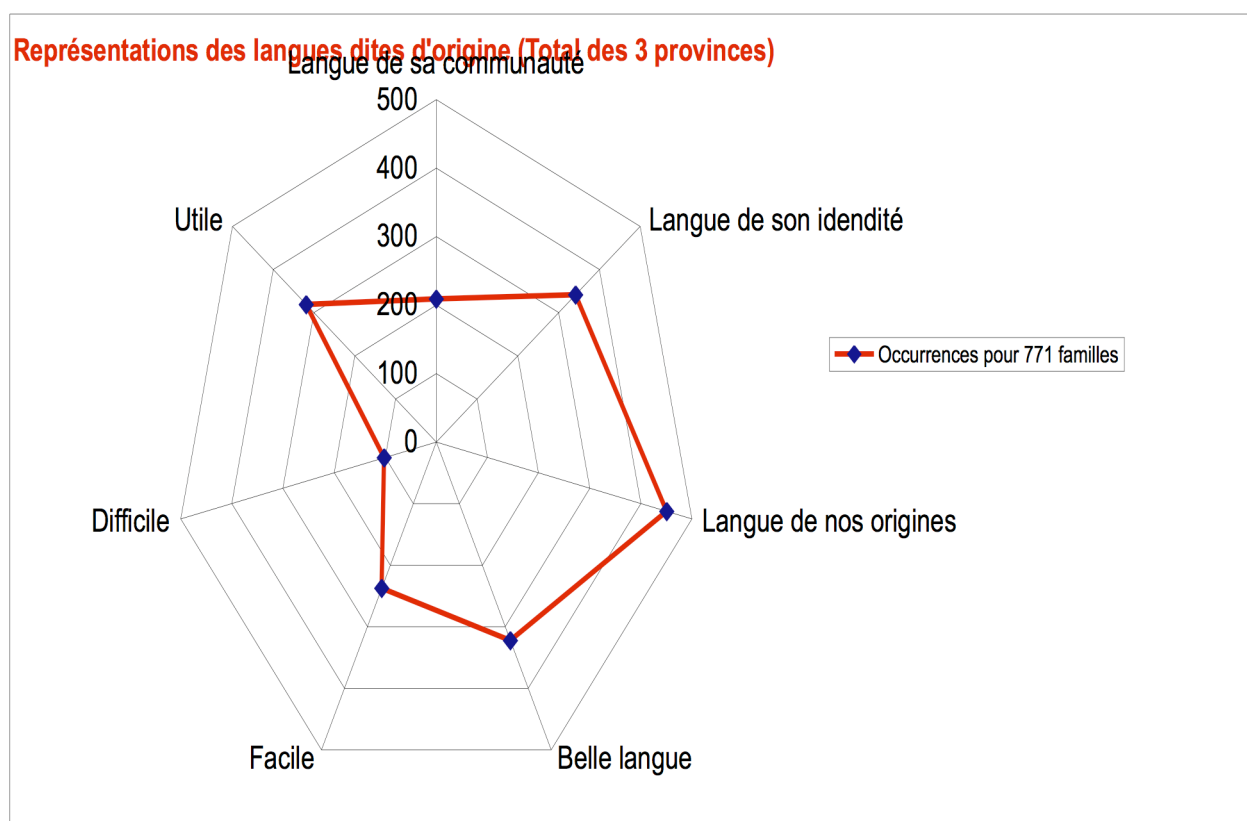
Concernant les représentations des langues dites d'origine, les termes utilisés¹⁹² sont relativement proches les uns des autres, ici c'est justement le terme de « langue d'origine » qui est le plus représentatif, suivi de « langue de son identité ».

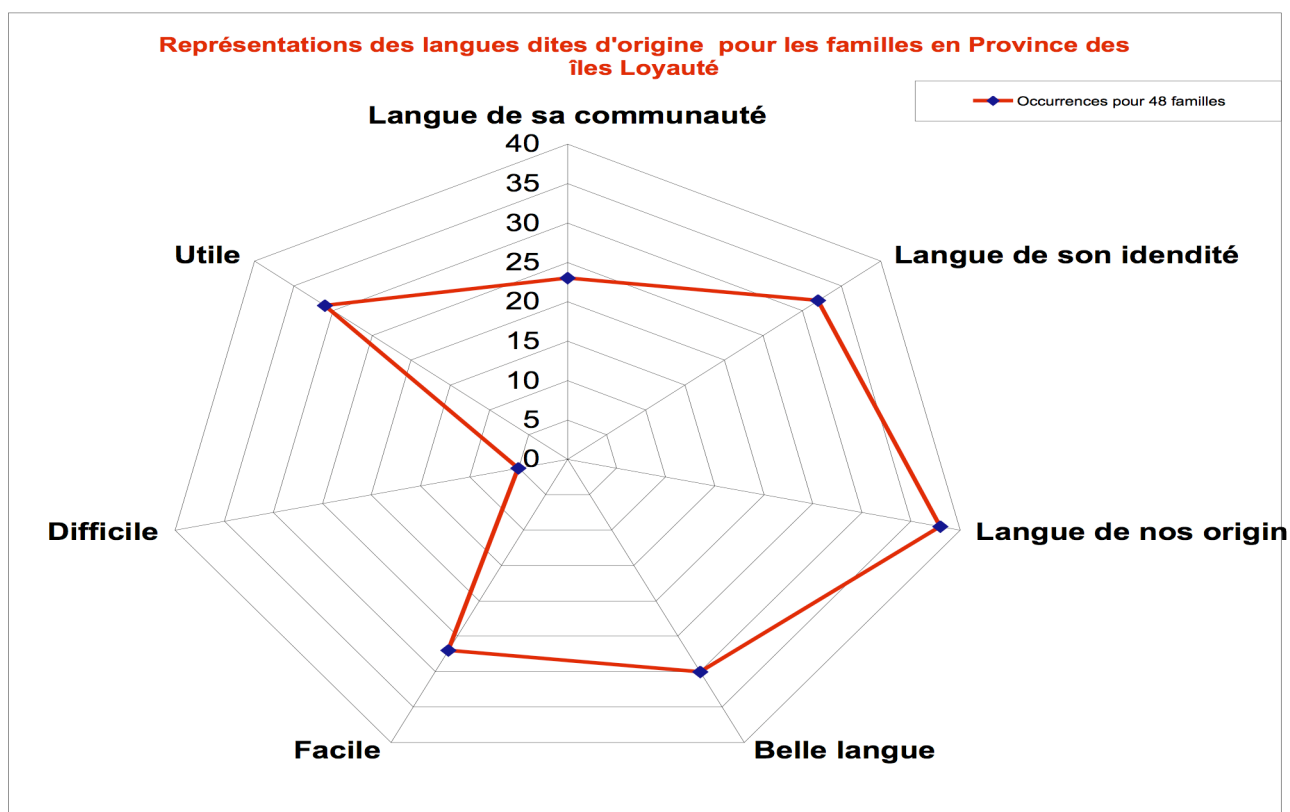
¹⁹⁰ C'est nous qui soulignons

¹⁹¹ Nous avons recueilli plusieurs témoignages de parents qui entre 40 et 50 ans, avec l'expérience et le recul en tant que parents et en tant qu'enseignants se retrouvent dans une dynamique de valorisation, voire de « revitalisation » de leur langue en famille.

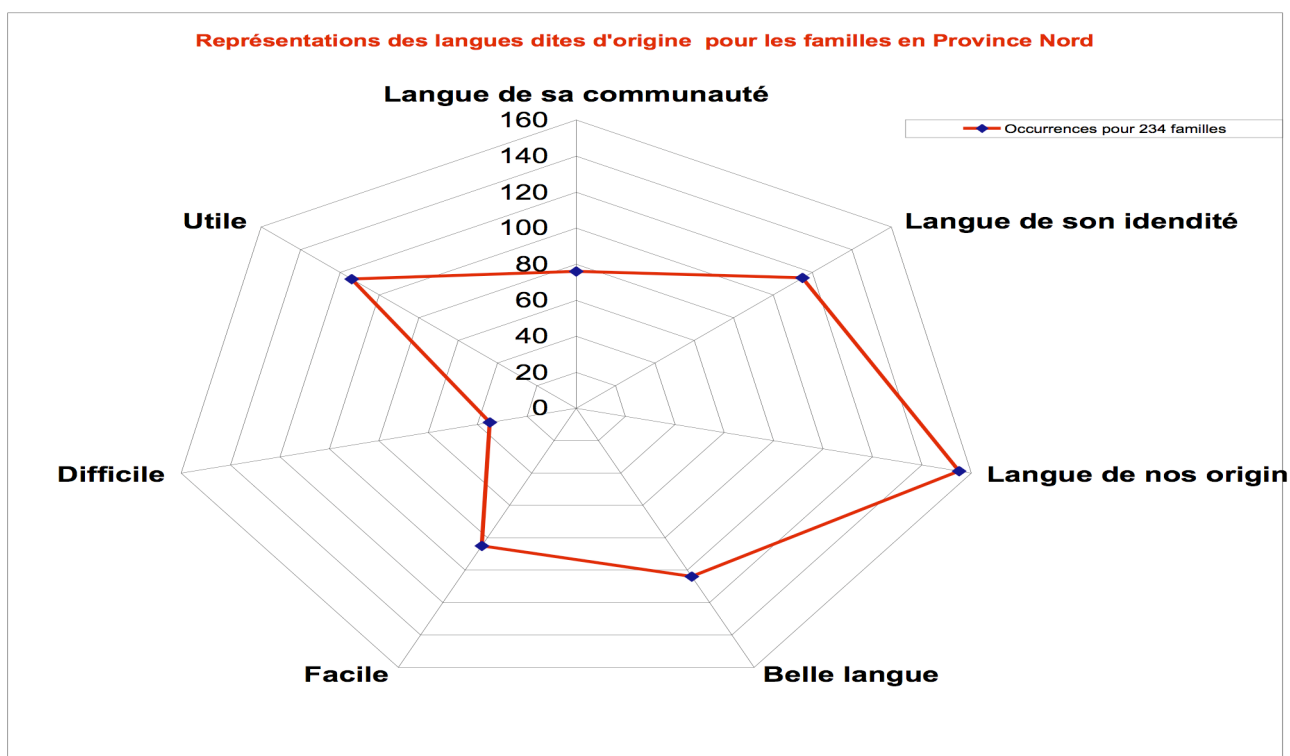
¹⁹² Nous avons choisi dans le questionnaire les termes utilisés par les locuteurs eux-mêmes

On a donc bien, d'un côté une langue jugée utile, en ce sens que c'est la langue de l'école, de l'accès aux savoirs, la langue de l'intégration scolaire et sociale et de l'autre une langue qui représente l'identité. Ce qui tend à confirmer l'analyse de Sophie Barnèche qui rend essentiellement compte de l'attachement profond des jeunes océaniens urbains à leur langue d'origine comme étant l'essence même de leur identité et le support de leur culture, indépendamment de leur degré de compétence en celle-ci.

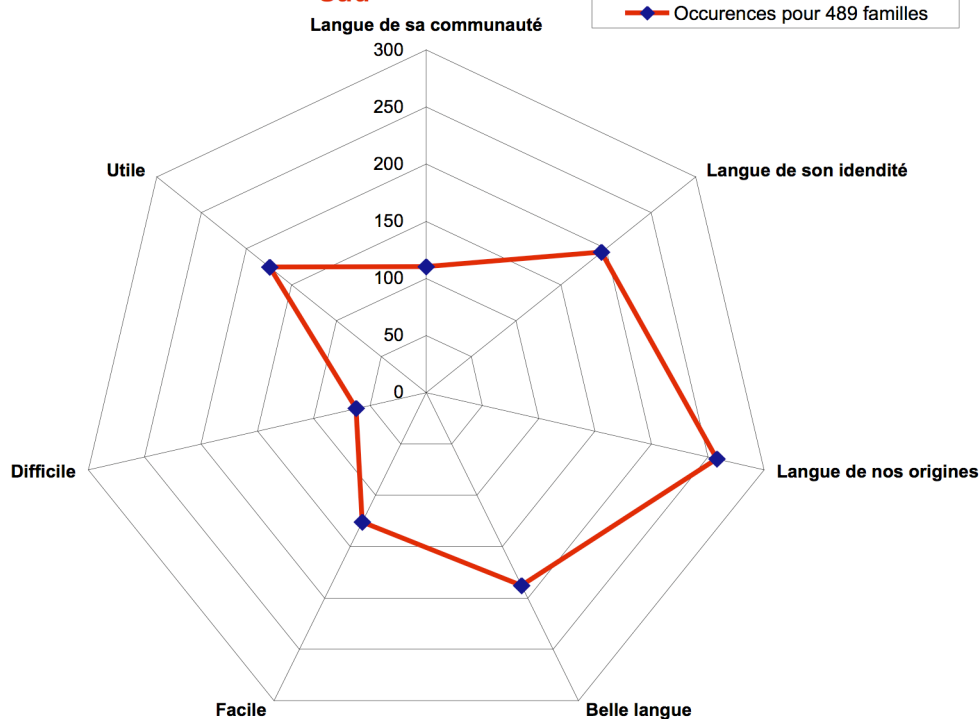




Il y a peu de différences entre les 3 Provinces. A noter que la notion de « communauté » est peu convoquée par les parents. Les deux fonctions qui semblent essentielles à leurs yeux sont celle de « transmission » de la culture et la fonction identitaire.



Représentations des langues dites d'origine pour les familles en Province Sud



L'enseignement LCK vu par les familles

La revendication identitaire est toujours bien présente dans les discours des familles plurilingues qui souhaitent que l'école fasse une place à leurs cultures à l'école. Voici ce que l'on pouvait lire sur un blog¹⁹³ suite à l'entretien du directeur de la DENC dans les NC au mois de mars¹⁹⁴ 2011 :

¹⁹³ <http://www.tomvarennnes.com/> Le blog est fermé depuis peu.

¹⁹⁴ Question (orientée) du journaliste des Nouvelles Calédoniennes : *Dans un environnement plus hétérogène, comme à Nouméa, les classes LCK de maternelle comptent une majorité d'enfants non locuteurs. Un petit parlant le drehu à la maison apprend ainsi le nengone, alors qu'il ne maîtrise déjà pas le français. C'est un problème ?*

Le directeur de l'enseignement répond : *Evidemment. On ne devrait pas fonctionner à guichets ouverts. La volonté des familles interroge. En inscrivant leurs enfants dans une autre langue kanak, elles leur demandent d'apprendre une langue étrangère, ce qui peut les mettre en difficulté.*

C'est nous qui soulignons.

Sinon, pour sortir un peu de mes harangues technico-éducatives, abordons les remarques d'ordre culturel. Le Directeur de la DENC confirme que la volonté des parents interroge. Certains n'hésitent pas à inscrire leur enfant dans des cours d'une langue kanak différente de la leur. Ainsi des parents parlant le Drehu scolarisent leur enfant à Nouméa où il ne peut qu'apprendre que, par exemple, le Nengoné. Pourtant ils tiennent à ce qu'il l'apprenne. L'élève est alors en difficulté. Naturellement.

Nous touchons là, non pas à un souhait éducatif, mais bien à une volonté d'affirmer l'identité kanak au travers de l'enseignement que reçoit leur enfant. Et, peut-être, pour eux, peu importe que ce soit sa langue ou non. L'important est de suivre des cours de langue. L'important est de démontrer, par ce biais, l'attachement des kanak à leur culture et à l'idée qu'ils se font de leur pays. Ce n'est pas un choix mal fait comme le sous-entend le Directeur. C'est totalement voulu, réfléchi et encouragé par le monde kanak indépendantiste. C'est un acte de militantisme identitaire. Il nous faut le comprendre. Il nous faut même nous en servir.

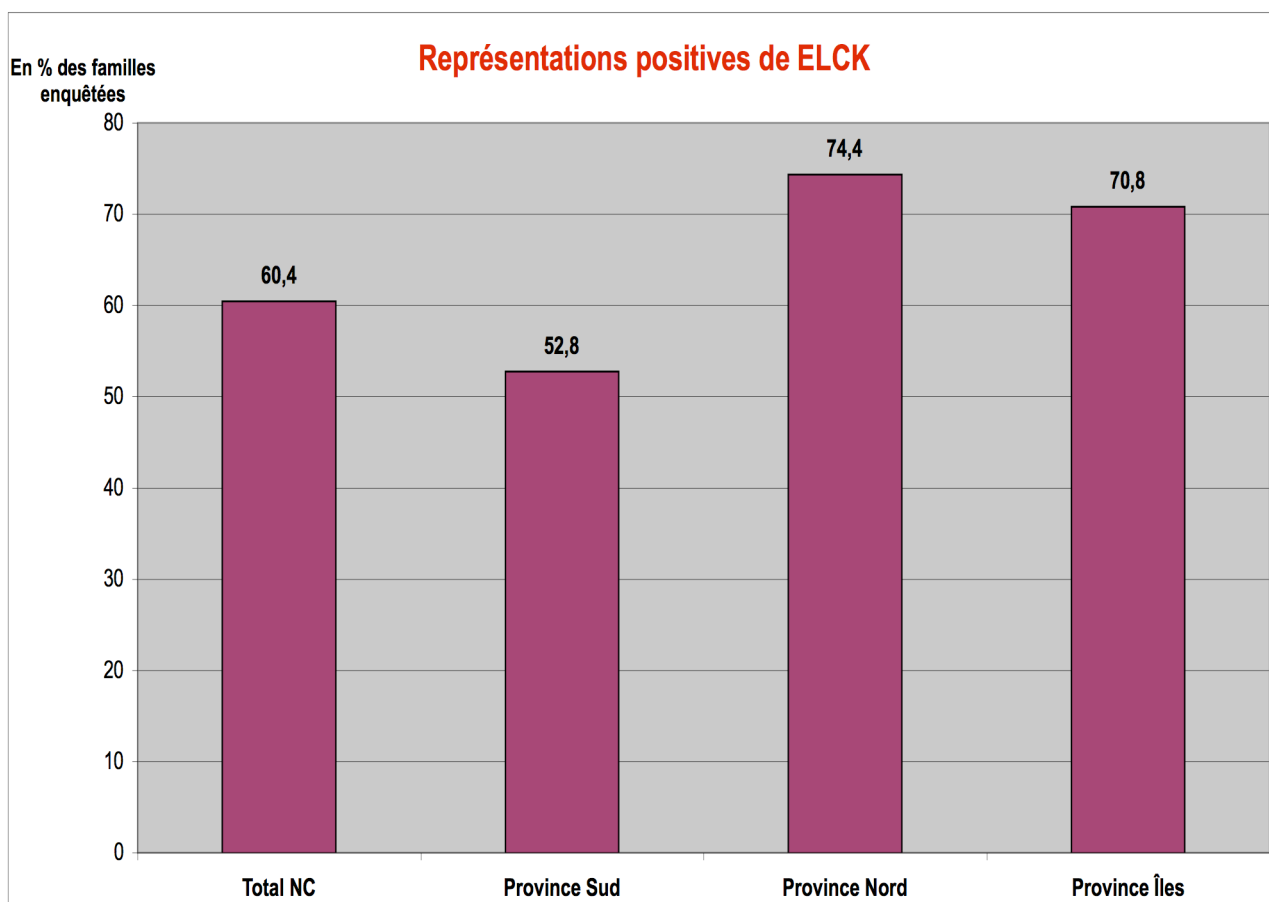
Demandez à un kanak de vous parler de l'école : en cinq minutes il vous parlera des langues. Le Miroir du Débat¹⁹⁵ sorti il n'y a pas longtemps le démontre. Dans les 200 tribus qui ont participé au Grand Débat l'année dernière, plus des deux tiers des comptes-rendus évoquent ce thème.

Les langues et la culture kanak, voilà la grande affaire. Je suis intimement persuadé qu'on ne raccrochera pas les jeunes océaniens au wagon de l'Ecole de la République sans trouver les adéquations entre la volonté de leurs parents de sauver et de faire vivre leur culture et la transmission des savoirs indispensables à la réussite de tous.

Cette volonté des parents est en effet souvent interprétée comme un positionnement politique. Pourquoi ce choix ne serait-il pas un souhait éducatif ? Il l'est très souvent, le plus souvent ! Bien sûr certains parents ne comprennent pas bien les finalités pédagogiques de l'ELCK et certains estiment que l'école n'a pas à « remplir leur rôle ».

Les familles plurilingues sont en grande majorité en Province Nord et en Provinces Iles Loyauté très favorables à l'enseignement des langues kanak.

¹⁹⁵ Nous confirmons – pour les débats auxquels nous avons assisté en Province Nord et dans les quartiers pluriethniques de Nouméa, que la question des langues était très présente.



Des discussions avec les parents à Lifou¹⁹⁶, il ressort très nettement qu'il y a un grand manque d'information alors que les parents sont en demande, notamment sur la nature et les objectifs de l'enseignement LCK.

Les parents d'élèves se montrent favorables pour ***un enseignement en langue*** alors que ***l'enseignement de la langue*** serait de la responsabilité des familles.

Les parents déplorent un manque de lisibilité et de continuité dans l'ELCK : « *On ne voit pas où va l'école, alors qu'on parle tout le temps d'échec scolaire.* » (entretien collectif Lifou, juillet 2010).

Il existe bien entendu des conceptions, compréhensions différentes des finalités de cet enseignement on retrouve conformément aux finalités de l'ELCK¹⁹⁷ :

¹⁹⁶ Entretiens ou rencontres réalisés en mars 2010 dans plusieurs écoles du groupe « contrôle » et groupe expérimental

¹⁹⁷ Les finalités de l'enseignement des langues et de la culture kanak sont les suivantes : (i) favoriser le développement personnel et la réussite scolaire de l'enfant de langue maternelle kanak ; (ii) participer, au côté des familles, à la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel kanak ; (iii) favoriser la compréhension entre les groupes (Lercari, Vernaudeau, Sam, Fillol, 2002).

- une **finalité patrimoniale** : « *promouvoir les langues à travers le temps* » ; « *de connaître un peu plus la culture de nos vieux et d'avoir un héritage* »
- une **finalité pédagogique** : « *pour aider les enfants mélanésien à prendre confiance en eux* » (QFSB26) ; « *c'est pour que les enfants maîtrisent mieux leur langue d'origine pour apprendre mieux à l'école* » (QFSB28) « Enseigner les LK va aider les élèves à prendre confiance en eux, ne pas avoir honte de ses origines, c'est-à-dire être fier de ce qu'ils sont. Ça peut les aider à être assidus à l'école (...) ».
- une **finalité citoyenne** : « *Pour ceux dont les langues kanak ne sont pas la langue maternelle, ceci permet une ouverture linguistique et culturelle et forcément un partage*¹⁹⁸ » (QFSB23) ou encore : « *cela leur apprend une autre culture et s'ouvrir aux différences et connaître mieux leur pays* » ; « *apprendre les LK, c'est comme apprendre le français, l'anglais, le japonais, l'espagnol, si on est amené à travailler ensemble pour la Calédonie autant commencer par les LK d'autant que c'est profitable pour tous, s'intéresser, comprendre d'autres cultures, c'est s'intéresser à l'autre, c'est une preuve d'intégration, un moment de partage* ».

au sens politique du terme : « *L'enseignement des LK est une nécessité culturelle et politique ! le contraire serait synonyme de non-reconnaissance de ces langues et insinuerait un classement des différents types de langues en NC à privilégier par rapport à d'autres, alors que la paysage calédonien brille par rapport à la diversité culturelle des différentes entités linguistiques qui la composent* ».

Le « vivre ensemble » est régulièrement mentionné : « *les écoliers doivent connaître les différentes cultures du pays, cela aiderait à une meilleure cohésion entre les ethnies* »

- Nombreux sont les parents à dire : oui pour les langues kanak mais pourquoi pas les autres langues ? tahitien, wallisien, vietnamien... « *Mais quid des wallisiens, futuniens et tahitiens qui sont aussi présents en Nouvelle-Calédonie ?* »

Dans le même ordre d'idées, à la question 10 : « Quel avenir imaginez-vous pour vos enfants », de nombreux parents répondent : « vivre dans un pays en paix » : « *un avenir que tout le monde marche ensemble main dans la main, que tout le monde travaille dans un pays en paix* ».

- Bien d'autres finalités sont envisagées « sauvegarde d'une langue bien vivante découverte ou renforcement de la culture kanak ayant pour finalité d'avoir des enfants

¹⁹⁸ Mais cette visée « citoyenne » est perçue comme incompatible avec le caractère facultatif.

bien intégrés dans leur pays, respectueux les uns des autres (l'inconnu fait peur) ; « à maintenir cette richesse culturelle et identitaire ; ça développe nos capacités à apprendre, à mémoriser, à communiquer (QFNA)

Certains sont non seulement convaincus mais aussi conscients des difficultés : *« en effet, cela peut participer d'une meilleure intégration de l'élève dans le milieu scolaire, éveillant son intérêt pour les apprentissages, puisqu'il se sentira reconnu, et non plus élève « colonisé » par un enseignement correspondant à une autre culture. Mais, il faut pour cela que le message passe à tous les niveaux : familles, enseignants, environnement... »*

Un autre dit : *« pour enseigner les langues kanak, il faut attendre après 2014 et nous verrons si ça sera possible ? »*

Autre point de vue (certains parents ont beaucoup écrit ! dans l'espace « libre expression » :

Qui se connaît s'accepte et est bien dans sa culture, est bien dans sa peau, a un esprit structuré et peut ainsi « affronter » toute autre civilisation sans gêne, sans complexe, et je dirais même avec envie, avec curiosité. Si l'on a une identité stable, posée, alors on peut accepter les autres plus facilement, à condition tout de même que celles-ci n'écrasent personne, ne s'imposent pas plus qu'une autre.

Une famille monolingue : « ma fille apprend le païci à l'école, elle est ravie, c'est aussi une façon de montrer à nos enfants qu'ils doivent faire l'effort et que cela leur permettra de mieux comprendre leurs copains d'école ».

« Les objectifs ? aider à l'apprentissage, mettre en confiance les élèves, faire le lien, avec la société occidentale... parce qu'ils auront l'appui de deux communautés, deux sensibilités différentes, deux fois plus de curiosité, d'échanges, de partage, de réciprocité dans les savoirs, les connaissances ».

« Nous sommes très satisfaits parce que les enfants ont plus de chance que nous et puis ils passent plus de temps à l'école qu'à la maison alors c'est bien que l'école transmette la langue. »

Le point de vue des enseignants

Nous avons évoqué des pratiques très variées de l'utilisation des langues parlées par les élèves en province des Iles, nous avons aussi évoqué dans le cadre du programme ECOLPOM des attentes et positions différentes quant à l'enseignement des LK à l'école. A titre d'exemple, un enseignant a montré une forme d'hostilité face à l'ELCK. Il se montre méfiant à l'égard du drehu qui serait une langue floue ne permettant pas d'exprimer les choses avec précision. Il n'y aurait aucune compatibilité ni complémentarité possible entre le drehu et l'enseignement scolaire (sauf peut-être pour la SVT). Pour lui l'enseignement en drehu mange du temps *sic*.

Même si les écoles de Province Sud ne faisaient pas partie du « dispositif » ECOLPOM », nous avons néanmoins procédé à de nombreux enregistrements de pratiques de classe sur le Grand Nouméa. Ainsi, nous avons pu « comparé »¹⁹⁹ les pratiques de classes à Nouméa avec quelques pratiques de classe en Province Nord et Province des Iles Loyauté.

Du point de vue des représentations, voire des positions ou oppositions, les résistances les plus importantes à l'introduction des langues kanak à l'école sont en milieu urbain : en ce qui concerne les classes de langues et culture kanak (LCK) en Province Sud, nombreux élèves ne sont pas locuteurs de la langue enseignée, ce qui semble gêner de nombreux acteurs de l'école qui voient en conséquences dans cet enseignement « une perte de temps ». Cette situation est souvent mal comprise, mal vécue, le plus souvent par les enseignants :

le LCK a été mis en place à l'école pour permettre aux enfants de retrouver leurs racines au travers de cette langue maternelle ; sur les 9 élèves de la classe que j'avais en charge et qui assistaient au cours de LCK, aucun n'était de langue maternelle drehu. Le but initial n'est-il pas dévié ?

Dans la mesure où il y a 27 langues vernaculaires, certains élèves n'auront jamais accès à la découverte de leur langue maternelle à l'école. Plutôt qu'intervenir à l'école, pourquoi ne pas mettre en place un système en péricolaire pour permettre à tous d'accéder à leur langue maternelle ?

De ce que j'ai pu observer le lien n'est pas fait entre ce qui est fait en classe « normale » et en classe LCK

(Questionnaire Enseignants du premier degré en formation, Ecolpom, 2009)

En Province Sud, le questionnement, doute, voire scepticisme des enseignants est plus important et concerne en particulier :

- (i) le fait que la langue enseignée ne soit pas celle d'une très grande majorité des élèves ;
- (ii) le dispositif qui sépare la classe en deux avec dès lors, une absence « d'équité » par rapport aux apprentissages (et aux évaluations)
- (iii) les difficultés d'organisation et l'absence de collaboration

Prenons quelques témoignages à l'échelle d'un groupe d'enseignant en formation (TD)

Dans les différentes écoles visitées, je n'ai vu que l'enseignement du drehu appliqué, d'autres langues ont-elles été mises en place ? Un élève de ma classe de langue maternelle nengone assistait à des cours de drehu. je n'ai jamais compris l'utilité des LCK dans ce cas.

Les enseignants suivent-ils le programme de l'instituteur, en langue ou un bien un programme indépendant ? ou encore font-ils des remises à niveau dans la langue des enfants ?

¹⁹⁹ Nous utilisons des guillemets, puisque tel n'était pas l'objectif ! ni pour Claire Colombel dans le cadre de sa thèse, ni pour V. Fillol, dans le cadre de son activité professionnelle

Dans l'école, l'enseignante LCK apprenait aux élèves des chants, des comptines, en langues, ainsi que quelques savoirs-faire en terme de cuisine, de vannerie, etc.. et les grands domaines disciplinaires ? Un titulaire m'a dit ne jamais pouvoir rattraper les séances manquées par ses élèves LCK, n'est-ce pas un problème par rapport au reste de la classe ?

Enfants motivés pour l'apprentissage des LK
Instituteurs mitigés car absence de certaines élèves lors de séances quelque soit la matière. Manque de communication entre instituteurs et enseignants en LCK peut-être manque de liens au niveau des apprentissages. Cet enseignement se poursuit-il dans les classes suivantes ? But réel de cet enseignement pour les élèves kanak et pour les métropolitains ?

Si toutefois cet enseignement était véritablement développé (tel que c'était prévu), il a au moins le mérite de développer les capacités cognitives de l'enfant et de participer à la création du destin commun.

Par contre, censé être appréhendé comme langues d'enseignement, cela nécessiterait de la part des équipes éducatives un vrai travail de construction de programmations interdisciplinaires. Il s'avère que c'est rarement le cas, ce qui range cette activité dans la catégorie d'apprentissage de langue étrangère plus que de langue d'enseignement. DOMMAGE

Pour l'instant, il s'agit toujours d'un enseignement expérimental aucune analyse ne nous permet donc de rebondir ! et d'aller plus loin !!

Comment pallier **aux retards** accumulés par les enfants LCK lorsqu'un travail d'équipe pédagogique n'est pas effectué. L'organisation mise en place pour l'enseignement LCK est-il vraiment pertinent ?

Je crois que c'est une bonne chose pour ceux qui ont comme langue maternelle le djehu mais sinon cela ne fait que les enfoncer **dans leurs retards** et leurs apprentissages.

ne doit rester qu'une option. Les intervenants doivent travailler avec la maîtresse titulaire pour que **les enfants ne soient pas en retard** dans les apprentissages.

je pense que les langues mélanésiennes ne seront pas utiles pour l'ouverture vers le monde. Car il y a que en NC que c'est langues existent. Si on parle par exemple nengone, il nous servira à rien au Japon, Mexique ect.. donc apprenons l'anglais.

LES LCK à l'école :

- tenir compte des réalités culturelles de la NC
- horaire aménagé (pas d'obligation)
- les enfants parlent plus, ils sont motivés, pour eux c'est comme un jeu
- inutile s'il n'y pas de poursuite dans le temps (apprentissage continu)
- le problème c'est que les enfants qui font du LCK ne participent pas aux autres activités de la classe

Selon moi les langues vernaculaires enseignées à l'école maternelle sont utiles pour développer la conscience phonologique des enfants ? De plus, elles

permettent d'ouvrir les enfants à une autre culture et à perpétuer des langues aux nouvelles générations. Nous avons que les enfants bilingues ont plus de facilités dans les apprentissages, ainsi, les enfants participant à ces classes en langues vernaculaires ont la chance de pouvoir certainement bénéficier de facilités dans l'apprentissage scolaire.

C'était en section des petits. En deuxième partie de la matinée, la maîtresse en langue venait chercher une dizaine d'enfants. Ils étudiaient des comptines, travaillaient sur la suite numérique, tout se faisait en langue.

La maîtresse avait la section des grands en première partie de matinée, puis les petits en deuxième partie. L'après-midi elle prenait les moyens et le reste des grands comme il y avait plusieurs classes de m^eme niveau. Du coup la maîtresse gérait environ 60 enfants !

Les langues kanak à l'école : très bonne initiative pour les « garder » et valoriser la culture et très bon pour l'identification des enfants kanak + ouverture pour les autres.

*Mais très gros problème d'organisation : une seule langue (ex : le drehu) par école, pas de liens avec les apprentissages du cycle et du niveau. **Impossibilité de rattraper les apprentissages** avec les enfants sortis de la classe.*

Les enfants certes apprennent mieux à cet âge, mais restent passifs lors des heures LCK.

Les langues kanak à l'école ; l'enseignement des LK à l'école peut être une bonne chose dans un enseignement en langue, pour des élèves locuteurs.

Cependant pour des élèves non locuteurs, cela pose le problème du reste des apprentissages en français, des maths, de la maîtrise de la langue...

Vécu : les enfants qui avaient LCK devaient aller en classe LCK avec leur maître et les autres restaient avec le maître titulaire de la classe. Ils devaient suivre un cours sur la culture kanak : activité traditionnelle (le champ d'igname) les rituels coutumiers surtout à travers les repas (ex/ la fête de l'igname) Ainsi qu'une interprétation en langue d'une notion vue en français avec le maître titulaire de la classe mais qui pour lui devrait être retravaillé davantage. Elles permettent une gymnastique intellectuelle qui donne à l'enfant une plus grande vivacité intellectuelle.

L'enseignement des langues maternelles à l'école primaire est né de la volonté politique de préserver et revaloriser le patrimoine culturel kanak. On se rend compte aussi par les recherches qui ont été menées que l'entrée des langues maternelles favorise l'implication des parents dans l'école et le bilinguisme n'interfère pas dans le bon apprentissage des enfants mais y participe positivement.

L'enseignement des LK à l'école : je pense que cela est intéressant pour les élèves qui ont des problèmes en français, mais ce qui me dérange c'est que pendant ce temps de pratique, les élèves pratiquent les langues ne participent pas aux disciplines étudiées à ce moment précis.

Difficulté d'organisation au sein des écoles maternelles de Nouméa. Il est important que l'école valorise les langues maternelles

Pour les locuteurs permet :

- mieux maîtriser sa langue maternelle pour mieux maîtriser le français
- une reconnaissance culturelle

Ce n'est pas un apprentissage de la langue mais en langue de quelques heures par semaine. Permet aussi une ouverture d'esprit pour les non locuteurs et facilite les apprentissages d'une autre langue plus tard.

Bien mais pendant ce temps, les autres enfants prennent de l'avance, il faudrait trouver une solution pour arranger cela.

Certains parent ne l'acceptent pas ou ne le comprennent pas. Les langues à l'école sont cependant intéressantes pour faire le lien entre langue maternelle et langue de l'école.

Existe pour le moment que à l'école maternelle.

Vise à effectuer les apprentissage dans la langue maternelle de l'enfant.

Parfois mal compris par les parents qui inscrivent l'enfant en vue d'apprendre la langue.

Cela étant, les remarques et observations sont tout à fait pertinentes par rapport aux finalités de l'ELCK, réussite scolaire des élèves « en favorisant un bilinguisme harmonieux ». Il y a un décalage entre ce qui est annoncé, et la complexité des situations linguistiques et scolaires très hétérogènes.

Les langues kanak trouvent difficilement leur(s) place(s) dans une école traditionnellement monolingue, dans la mesure aussi où précisément cette « introduction » et les changements, les adaptations que cela implique ne sont pas ou peu abordés en formation²⁰⁰.

Ainsi, on trouve très fréquemment comme représentation « classique » voire stéréotype, que « faire des langues kanak, c'est faire moins de français. ».

Un enseignant spécialisé (plurilingue) lors d'un entretien a souligné la question de l'évaluation scolaire: « le problème, c'est que les évaluations sont en français, c'est tout ! les enseignants ont la pression, des programmes, des compétences à atteindre, si cet enseignement est pas bien intégré, il est perçu comme une perte de temps... ».

Voici un autre témoignage :

Enseignante²⁰¹ : La question a été soulevée pendant le Grand Débat dans notre école. Les parents pensent vraiment que ça serait intéressant de pouvoir restaurer les langues, les cultures et langues kanak à l'école ...Mais les enseignants ne sont pas du tout convaincus

²⁰⁰ A titre d'exemple, c'est en 2010 seulement que la Direction de l'enseignement (éducation) de la Province Sud a organisé des stages de formation continue réunissant les enseignants « classiques » et les enseignants LCK.

²⁰¹ Entretien enseignante CP, école prioritaire, Nouméa.

J'en parle souvent autour de moi, c'est-à-dire ...Ils n'arrivent pas à comprendre qu'on force des élèves à apprendre le drehu dans un monde plurilingue, c'est la difficulté je crois Ils n'arrivent pas à comprendre que on impose finalement à des enfants à apprendre le drehu alors qu'ils sont nengone... Qu'est-ce que cela peut transférer, ça c'est la question, et la réponse, on l'a pas

(...)

L'année dernière, une CP nous a nous a présenté quelque chose que faisait une collègue qui le faisait excellent ...Oui c'est super, des petites boites avec des proverbes, des citations....

« Oui c'est bien, c'est excellent – je lui ai dit - mais pour la littérature française oui, mais qu'est-ce qu'on fait de la culture kanak - elle m'a regardé comme ça - « bon, on va parler d'autre chose »....

« oui mais la langue française, la littérature française OK mais pourquoi on ne ferait pas la même chose en drehu, en nengone... avec les langues kanak ?

*Je peux te dire que les enseignants ne sont pas convaincus.... Je te dis j'ai une copine en maternelle **qui trouve que c'est du temps perdu**, je te dis sincèrement, C'est son vécu elle dit « moi pendant ce temps là, je peux pas faire ci je ne peux pas faire cà.... » Alors je lui ai dit tu devrais lui donner tes contenus qui devraient être faits en langue pour qu'elle les fasse en langue*

Moi : C'est sûr qu'il y a du travail pour amener les gens à travailler ensemble justement pour moi, c'est une relation professionnelle, interculturelle, cad pourquoi ce serait systématiquement l'enseignante LCK qui devrait faire la progression de l'enseignante standard ? pourquoi ne pas définir des contenus ensemble ? Sur la base d'un projet, amener des contenus, des objectifs, des notions, des savoirs- faire

Enseignante : oui une collaboration, une cohésion bien-sûr mais l'objectif, ce n'est pas qu'à la fin de l'année ils parlent drehu ?

Cela étant lorsqu'on approfondit la question lors d'entretiens, nombreux enseignants soulignent plus clairement les difficultés rencontrées, le manque d'outils, le manque d'accompagnement, le manque de dialogue, de collaboration, l'absence de soutien... qu'une opposition nette à l'enseignement des langues kanak.

Pour moi, le problème est que les langues c'est encore politique, les choses ne peuvent pas avancer tant que l'on ne distingue pas le politique du pédagogique, et en ce moment, j'sais pas, je ressens vraiment une inquiétude par rapport à la DENC, on sait pas où on va, on comprend pas grand chose entre le Grand débat et le socle commun, on a l'impression que tout est truqué, qu'on prend les choses à l'envers.

(Entretien, enseignant PN, 2010)

Nous affirmions dans un colloque en 2005 :

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.

(Fillol, Vernaudon, Salaün, Nocus, 2007 : 306)

Sur la base de nombreux entretiens, discussions, débats sur un sujet qui intéresse vivement parents et enseignants ces trois dernières années, nous faisons le constat que le fossé entre les familles et les autorités est toujours aussi grand, voire que ce fossé se traduit par une méfiance plus grande des familles mais aussi des enseignants vis-à-vis du manque de volonté politique et institutionnelle de faire avancer ce dossier.

Pour une synthèse de l'ensemble des micro-contextes observés, voir le document 3 en Annexes.

Conclusion du « dispositif » Ecolpom

Rappelons les objectifs de départ. Ces enquêtes visaient à déterminer :

1)- le **profil langagier** des élèves évalués et leurs représentations concernant la pratique de leur langue d'origine.

2)- les effets du programme d'enseignement bilingue **sur** :

- **la transmission linguistique intergénérationnelle** au sein des familles et plus largement dans la communauté : il conviendra notamment d'apprécier si l'usage des langues locales est réactivé dans le milieu familial et social.

- **sur les représentations linguistiques** des familles et du milieu enseignant. De la politique linguistique menée durant la période coloniale subsistent des représentations ambivalentes attachées aux langues : si le français est associé à la réussite sociale et à l'accès à la modernité, il est parfois perçu comme une langue « obligée ». Réciproquement, les langues océaniques sont soupçonnées d'obsolescence en même temps qu'elles sont fortement idéalisées comme vecteur du patrimoine culturel. Ces représentations sont-elles modifiées par la double valorisation des langues dans le cadre scolaire ?

(...) Il faudra pour cela au préalable déterminer leur niveau de connaissance et d'implication : comment parents et enseignants formulent-ils pour leur part les objectifs assignés à cet enseignement, quels échos en ont-ils à travers leurs enfants/élèves, en quels termes expriment-ils, ou non, l'adéquation entre ce qui est proposé et leur vision de ce par quoi passent la sauvegarde et la transmission du patrimoine linguistique et culturel ? (extrait de la présentation du Programme ANR)

Ces objectifs n'ont pas du tout été atteints pour les raisons que nous avons explicitées : pas de pilotage institutionnel, pas d'accompagnement, de suivi pédagogique, des tensions entre DENC et Provinces, entre les acteurs de l'école. Nous n'avons pas observé d'implication des parents, ce qui n'est pas en soi étonnant puisqu'ils ont été peu (ou pas) associés au « dispositif » (pour les réunions d'information). Les élèves n'apprécient pas particulièrement les cours en langue, et les parents pour leur part, souhaitent avoir l'assurance d'une continuité. Plus largement, les parents ont exprimé une lassitude et une inquiétude : ils ne comprennent pas que l'on en soit encore (en 2010) à « évaluer », à « expérimenter » cet enseignement.

Au final, on pourrait résumer les micro-contextes observés : des compétences plurilingues insuffisamment valorisées, une insécurité professionnelle pour nombre d'enseignants tant les titulaires²⁰² que les intervenants en langue kanak, des difficultés d'organisation, de planification, des difficultés pédagogiques parmi lesquelles un manque d'outils et de supports

²⁰² L'observation de pratiques enseignantes en français questionne aussi l'enseignante-formatrice que nous sommes.

(en langue ou bilingues), une instabilité institutionnelle²⁰³ dans un contexte de conflit politique et idéologique.

La question du DISPOSITIF (et des ressources²⁰⁴ !) est une question complexe, dans la mesure où contrairement à la Polynésie française où tous les enseignants sont susceptibles d'enseigner une langue polynésienne, cela n'est pas le cas pour les langues kanak en NC, alors qu'il est demandé aux enseignants par ailleurs d'enseigner l'anglais.

En Province Sud, la question du décloisonnement et du « départ » des élèves de la classe en classe LCK suscite de nombreuses critiques et incompréhensions.

Or, cet enseignement assuré pour la quasi totalité des enseignants par des Professeurs des écoles en langues et culture kanak s'avère de notre point de vue fort intéressant, malgré les résistances, et les difficultés – nombreuses – rencontrées par les enseignants.

Celui-ci s'apparente en effet à un éveil aux langues, à un éveil à une langue océanienne (voire deux ou trois langues), voire à « *comparons le français à une langue kanak* ²⁰⁵ ».

Les élèves n'étant pas (pour une grande majorité) locuteurs de la langue « enseignée », l'enseignant(e) LCK fait obligatoirement des va- et viens²⁰⁶, des ponts, des comparaisons entre le français et la langue océanienne, travaille sur des contes bilingues, pratique une pédagogie interculturelle explicite, valorise l'identité océanienne dans la classe. Les enseignantes parviennent en effet à envisager la pratique de la langue de communication et la langue comme médium d'apprentissage (dessiner, plantation, projet), utilisation d'albums bilingues. Soulignons enfin que les élèves²⁰⁷ ne sont pas du tout perturbés par ce changement d'espace et de langue et apprécient d'autant le changement que dans plusieurs écoles, les

²⁰³ Lors d'une réunion de travail, quelqu'un a évoqué les « 3 i » : instabilité des cadres, injonction floue, et inquiétude des familles.

²⁰⁴ Le terme de sélection est d'ailleurs à prendre avec souplesse, dans la mesure où comme le précise l'IEN chargé du dossier LCP, « on n'a pas eu beaucoup de volontaires ». (Salaün, 2011). Il en est de même en Nouvelle-Calédonie, où il n'est pas facile de trouver en Province Nord, des enseignants qui soient à la fois locuteurs de la langue de la « région » et volontaire pour l'enseigner ; de même en Province Sud, où il n'est pas simple de répondre à la demande parentale dans les écoles. Mais là aussi, de la même façon que le Gouvernement finance pendant trois années les enseignants du primaire, depuis 2000, il aurait été souhaitable de financer aussi la formation des enseignants de langues kanak.

²⁰⁵ Sur le modèle du titre de l'approche initiée par Nathalie Auger : *Comparons nos langues*.

²⁰⁶ Contrairement à ce que nous avons pu observer dans le « dispositif » ECOLPOM en Province Nord sur un site en particulier où l'enseignant(e) titulaire ne prononce pas un mot de langue kanak et l'enseignant(e) de la langue kanak (locale) ne prononce pas un mot de français.

²⁰⁷ Nous parlons ici de classes observées dans le Grand Nouméa

élèves se retrouvent dans un plus petit groupe, dans une relation « privilégiée » avec l'enseignant(e), engagés dans des projets linguistiques et culturels qui font sens pour eux.

Evitons le malentendu : nous ne critiquons nullement le dispositif deux enseignants/deux langues, pour de nombreux (micro)contextes, il n'y a de toute façon, pas d'autres choix. Le dispositif en soi n'est pas le problème, c'est bien plutôt sa mise en œuvre qui pose problème. Nous concluons simplement sur la nécessité de concevoir une formation, un accompagnement, un suivi au plus près des enseignants : enseignants LCK + enseignants titulaires, voire d'encourager la co-intervention dans les classes.

« On joue sur les mots dit Angy Boehe – en disant que l'enseignement des langues kanak est facultatif, dispensé à la demande des parents. Moi, je réponds qu'en tout cas il est obligatoire pour les enseignants et que c'est à l'institution de faire appliquer ce principe ».

Entretien avec Angy Boehe, Présidente de la commission de la culture, vice-présidente de la commission de l'enseignement de la province Nord, *Mwa Vée*, n° 68, p. 15.

3^{ème} PARTIE

Perspectives sociodidactiques

« Ce qui vaut, c'est l'humilité. Quand nous rentrons dans une case, nous nous abaissons et c'est valable pour quiconque même le président de la république. Car le poteau central, c'est le Grand chef et ce qu'il y a autour représente les différents clans. Pour moi, le poteau central c'est l'image de la citoyenneté calédonienne et autour se trouvent les différents peuples ».

Paul Wamo, Entretien avec Paul Wamo, In *Analyse d'itinéraires d'enfants du Caillou*.

« Il n'y a pas de solution toute faite, seulement un immense effort à accomplir »

Patrice Godin, « 'L'enfant silencieux', une éducation kanak dans un monde en changement », *Education, Culture et Identité*, Actes du 10^{ème} colloque CORAIL.

« La personne qui ne connaît qu'une seule langue ne la connaît pas à fond »

Goethe cité par Cummins (2001 : 17)

Conclusion et recommandations

Nous souhaiterions pour terminer ce rapport, en cohérence avec notre « parcours » d'enseignante et chercheuse proposer quelques recommandations²⁰⁸ mais surtout pistes de réflexion et d'action que l'on qualifiera de « sociodidactiques » dans le sens d'un développement langagier et d'un rapport au langage, aux apprentissages et à l'école moins conflictuels pour les élèves plurilingues²⁰⁹ et dans le sens de la construction du « vivre ensemble ».

C'est bien le sens du titre de notre rapport : *quelles places pour les langues des élèves à l'école calédonienne ?* Sur le plan sociodidactique, il nous faut rappeler l'importance de la prise en compte de toutes les langues à l'école, les langues kanak bien entendu mais pas seulement.

Les tensions sociales et interethniques des derniers mois, les vifs débats autour des signes identitaires, des drapeaux/un drapeau²¹⁰ pourraient fournir aux politiques, une occasion d'affirmer, parmi les multiples voies actuelles de l'enseignement des langues, **ce qui constitue vraiment les priorités et les spécificités de l'école calédonienne.**

A l'heure du transfert des compétences, de la construction d'une école calédonienne, une analyse et une réflexion actuelle sur la place, le rôle, les usages de la langue française sont importantes et en particulier la fonction de scolarisation apte à redonner du sens et de la cohérence à l'apprentissage de la langue. Quant aux langues kanak, langues enseignées ? sans

²⁰⁸ Je ne suis pas très à l'aise avec ce terme..

²⁰⁹ Nous considérons tous les élèves plurilingues, car nous intégrons dans « plurilinguisme », la variation. Le français « langue seconde » est ainsi une langue « autre » pour tous les élèves, car ses usages et fonctions sont différents, voire très éloignés des usages et fonctions du français pratiqué en famille ; c'est d'ailleurs en cela que certains usages sont « socioculturellement défavorisés » (Bouysse) au regard des attentes de l'école.

²¹⁰ Aujourd'hui, en 2011, les conflits se focalisent vers d'autres points de lecture de l'Accord. Les « *signes identitaires* » mobilisent l'intérêt des collectifs autour de la lecture de l'article 5 de la loi organique et du point 1.5 du Document d'orientation sur le choix des « *symboles* ». Ces conflits éclatent au moment où commencent les discussions sur l'avenir institutionnel de la Nouvelle-Calédonie. Les polémiques expriment signes d'inquiétude, calculs opportunistes et tactiques partisans. Les placements des collectifs autour des conflits récurrents sont des rapports de forces investis vers l'interprétation du « *destin commun* ». Le « *destin commun* » est un mot d'ordre qui dérive de l'idée de « *souveraineté*²¹⁰ ». Pour les uns, la souveraineté est une « *émancipation*²¹⁰ » alors que pour les autres, elle est une idée à définir dans le cadre d'un « *avenir institutionnel* ». (Mokaddem, à paraître)

aucun doute au regard de la demande parentale en ce sens, mais pourquoi pas aussi langue d'enseignement pour les apprentissages fondamentaux oraux et écrits (lire, écrire) pour les élèves locuteurs et pour les mathématiques d'une part, et d'autre part, éveil à la diversité linguistique et culturelle océanienne pour tous les élèves calédoniens comme petite pierre à l'édifice du destin commun ?

Le savoir-vivre ensemble, le « destin commun » pour reprendre une notion clé de l'Accord de Nouméa est une des problématiques sociétales fondamentales qui invite à s'interroger sur l'élaboration d'un nouveau contrat éducatif qui soit fondé sur **la construction de répertoires qui intègrent résolument l'interculturalité et le plurilinguisme.**

Autrement dit, au moment du transfert du second degré, et près d'un an après la mise en place d'un Grand Débat sur l'avenir de l'école calédonienne, la situation exige de «clarifier les enjeux et les finalités prioritaires de l'enseignement et de l'apprentissage des langues à l'école²¹¹ – « puis d'en déduire *sérieusement* les moyens qu'il sera nécessaire de se donner pour y parvenir. » (De Pietro, 2002)

Toujours est-il que si le choix se porte sur (i) l'enseignement de la culture kanak et des (ii) des cultures d'origine de la NC, il serait important d'envisager cet enseignement dans le cadre des **approches plurielles**, notamment dans une **perspective interculturelle**, faute de quoi le « dialogue des cultures » n'aura pas lieu..

L'approche interculturelle peut en effet être une réponse possible, une voie permettant de dépasser la juxtaposition des cultures pour aider l'élève à s'inscrire dans une pluri-appartenance. Ce qui nous semble fondamental en formation, c'est d'aider les enseignants à prendre conscience que la culture scolaire n'est pas une culture « évidente ». L'important à cet égard est bien *d'établir entre les cultures, des contacts, des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges* (Auger, 2010 : 70), des ponts (Rispaïl). Il ne s'agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition des diverses cultures mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact (Porcher, 1998 : 53-54).

²¹¹ Nous présenterons dans une publication à destination des enseignants notre réflexion et expérience de formation en français dit « langue seconde » que nous reformulons « enseigner EN français en contexte plurilingue qui constitue de notre point de vue, un « levier » important de réflexion, de mise à distance et de changements des représentations et des pratiques de classe.

Attention, les pistes que nous présentons n'ont pas pour objectif de REMPLACER l'enseignement bilingue ou *l'enseignement des langues et de culture kanak* partout où les Provinces ont fait/feront ce choix et que les ressources nécessaires et l'adhésion à ce/ces dispositifs existent.

Nous pensons que les dispositifs existants doivent être accompagnés²¹² et que d'autres **dispositifs et actions de valorisation** et de prise en compte des langues des élèves sont nécessaires :

- pour modifier les représentations des enseignants et des élèves sur les langues et cultures
- pour **modifier les pratiques enseignantes** et le regard des enseignants sur les élèves
- pour **rapprocher les familles et l'école**.

Nous comprenons les craintes²¹³ de certains acteurs, engagés dans leur activité professionnelle ou militante à la mise en œuvre de l'introduction des LK à l'école, qu'il y aurait à « noyer » la question de l'enseignement des langues kanak dans une idéologie dominante du « vivre ensemble²¹⁴ ». Pour autant, les discours ne sont pas suffisants (!) pour « faire une place » aux langues kanak à l'école, pour changer les regards sur les élèves, pour changer les pratiques, valoriser les « pratiques leviers », cela passe nécessairement par des *approches plurielles* dont les effets sont visibles, en termes de comportements, d'attitudes, de savoirs-être et savoirs-faire, de réussite et de rapport à l'école²¹⁵.

²¹² Voir l'expérience positive de la Polynésie française !

²¹³ qui ne sont pas toujours explicitées mais que nous avons appris à « interpréter »...

²¹⁴ cf, le « nouveau » discours qui concerne la journée du 24 septembre en Nouvelle-Calédonie : construction de la *citoyenneté du Pays* dans un destin commun.

²¹⁵ Voir les nombreux travaux et les évaluations correspondantes : Candelier pour Evlang, Auger, pour *Comparons nos langues*, Clerc et Rispaïl pour les Arts du langage et l'éveil aux langues, Perregaux pour Sac d'histoires, ... Helot, ou encore l'Orero en Polynésie française...

L'objectif scientifique visé avec ces **recherches-actions** (à diversifier et accompagner en Nouvelle-Calédonie) est de ne pas en rester au stade descriptif des obstacles pour envisager des leviers favorables au développement des compétences langagières et à l'intégration scolaire et sociale et nourrir ainsi la réflexion sur les différentes manières d'apprendre/d'enseigner avec plusieurs langues²¹⁶ !

Clarifier les finalités et piloter l'introduction des langues à l'école

Nous l'avons mentionné dans différentes communications²¹⁷ et publications :

- Fillol & Vernaudo, conférence ADCK, novembre 2009²¹⁸
- Fillol & Vernaudo, communication devant la commission du Grand débat (1^{er} juillet 2010²¹⁹)
- Fillol, Séminaire l'école plurilingue, octobre 2010 ;
- table ronde « Etats généraux du plurilinguisme », avril 2011,

Le point critique concerne l'absence de pilotage de l'enseignement des langues kanak, une coordination insuffisante entre la DENC²²⁰ et les Provinces, et une collaboration insuffisante entre les ressources (associations, ALK, UNC, DENC, entre locuteurs, conseillers pédagogiques, inspecteur, universitaires..)

Pour ce faire, il convient en particulier de :

- clarifier les finalités de l'enseignement des langues locales ;
- planifier la réforme et engager une formation continue pour les enseignants titulaires

²¹⁶ *L'école plurilingue en Outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre.* Pape'te, Tahiti, 14-17 novembre 2011

- FILLOL, V., VERNAUDON, J. (2009). *Langues kanak et Accord de Nouméa : 1999-2009. Quel bilan ? quelles perspectives*, Conférence-débat, Centre Culturel J.-M. Tjibaou, Nouméa, 12 novembre.

- NOCUS, I. SALAUN, M., FILLOL, V., Séminaire l'école plurilingue, Nouméa, octobre 2010 (cf site de l'Académie des langues kanak)

- Table ronde Etats généraux du plurilinguisme, Centre Culturel Tjibaou, avril 2011.

²¹⁸ Il s'agissait dans cette conférence de faire le point sur les ressources et les contraintes de l'introduction des langues kanak à l'école et de rappeler dans le même temps les finalités de leur enseignement. Si l'ADN a été un puissant levier de promotion des langues kanak à l'école, il importe, pour emporter l'adhésion de l'ensemble des partenaires, de placer cette question sur un terrain résolument pédagogique.

²¹⁹ Voir Fillol & Vernaudo, « L'école calédonienne face à la diversité linguistique de ses élèves », Synthèse pour le grand débat sur l'école calédonienne », *Le Miroir du Débat, l'expression des calédoniens sur leur école* : 298.

²²⁰ Direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie.

- initier une formation initiale et continue forte aux pédagogies du langage et à particulier de l'oral à l'école maternelle²²¹ dans une perspective interculturelle dans la mesure « où les modes traditionnels de transmission des connaissances sont le plus souvent éloignés de ceux de l'école occidentale » (Maurer, 2011 : 227)
- initier une didactique du français et des langues kanak²²² comme langues de scolarisation (et comme langue de culture²²³)
- la nécessité d'innover en proposant d'autres dispositifs
- initier une didactique de l'écrit conçue comme une acculturation à l'écrit dans une visée de prévention des difficultés scolaires, de prévention de l'échec scolaire et de prévention de l'illettrisme.
- engager une politique forte de recrutement, de formation et de valorisation des enseignants de langues et culture kanak
- multiplier les actions d'(in)formation aux parents²²⁴
- et enfin encourager les recherches collaboratives

Rappelons que l'enseignement des langues kanak est FACULTTAIF.

Mais ce caractère non obligatoire ne signifie pas faire n'importe quoi ou ne rien faire. Dans le cadre de l'accord de Nouméa et de la loi organique qui offrent un cadre juridique explicite (« les langues kanak sont des langues de culture et d'enseignement »), l'école calédonienne doit pouvoir répondre à cette demande sociale forte de façon pragmatique.

²²¹ Les travaux et propositions de Philippe Boisseau nous semblent particulièrement intéressants. Voir *Enseigner la langue orale à l'école maternelle*.

²²² Comme nous l'avons précédemment mentionné, il est difficile de construire le statut didactique des langues kanak dans la mesure où l'introduction des langues kanak est pour l'instant généralisé au seul cycle 1.

²²³ Cette piste « sociodidactique » a été exploitée par C. Poirier dans le cadre d'un mémoire de Master 2 : « Une analyse des représentations des apprenants océaniens sur la langue et la culture française nous permettant de vérifier que l'échec résulte d'un refus de la langue française comme langue de culture, nous nous demandons comment enseigner le français comme langue de culture dans un collège plurilingue et pluriculturel soumis à un enseignement franco-centré de la langue et de la culture française ? (Poirier, 2007 , p. 4)

²²⁴ Voici quelques uns des conseils adressés aux parents lors des réunions d'information ou conférences, « conseils » qui sont l'objet de discussion avec les enseignants en formation :

Parler avec l'enfant, dans la langue dans laquelle on est le plus à l'aise (selon la situation)

Varier les types de discours et les thèmes de conversation

Expliquer ce que l'on fait

Raconter des histoires, chanter

Solliciter l'enfant et lui laisser le temps de répondre (compréhension & production)

Considérer l'enfant comme un véritable interlocuteur : l'information qu'il donne est digne d'intérêt.

La formation des enseignants et la conception-réalisation de supports pédagogiques pour les élèves nous semble être les deux autres points critiques fondamentaux de toute action qui vise à promouvoir des langues minoritaires dans un système éducatif. La formation et la recherche en didactique des langues sont les deux domaines d'intervention qui nous semblent prioritaires. Il s'agit bien de créer les ressources humaines sur lesquelles on pourra s'appuyer pour créer progressivement les conditions du succès de cet enseignement²²⁵.

Il y a donc, c'est le point central de notre analyse, la nécessité de **piloter** l'enseignement des langues locales en gestion coordonnée avec celui du français et de l'anglais, dans une perspective plurilingue ;

- ce qui implique de ne plus enseigner les langues de façon étanche (Rispaïl, 2003), mais de favoriser les comparaisons entre les langues, entre les usages linguistiques, entre les cultures ;

- ce qui va - nous en convenons - à l'encontre des représentations de l'éducation bilingue selon lesquelles il faudrait enseigner chaque langue de façon bien séparée. Il y a vraiment nécessité d'un travail sur les conceptions liées au bi/plurilinguisme (Alby, 2009), nécessité aussi d'(in)formation en direction des enseignants et parents.

Une cartographie des profils langagiers et des pratiques enseignantes

Il pourrait être intéressant tout d'abord de former les conseillers pédagogiques qui seraient amenés à faire une sorte d'état des lieux pour une meilleure connaissance du « terrain » et des réalités linguistiques et éducatives. Sans observation ethnographique poussée : une cartographie linguistique de la classe, de ses schémas interactionnels, des profils des enseignants et des apprenants et quelques variables situationnelles pourrait suffire (Clerc, 2011). On pourrait s'appuyer sur la grille d'observation LASCOLAF de Bruno Maurer et pouvoir mieux répondre aux besoins de formation continue en matière de didactique du plurilinguisme. Une formation « située » porterait elle aussi ses fruits : à Maré par exemple où les pratiques d'enseignement du nengone et du français varient considérablement du public au privé, d'une école à l'autre.

²²⁵ Notait Claude Lercari en 2002.

L'objectif ne serait bien sûr pas d'homogénéiser les pratiques ou de porter des jugements (ou des points de vue et critiques normatifs) sur ces pratiques mais d'apporter *quelques repères sociolinguistiques et sociodidactiques pour l'enseignement en langues*. Il s'agirait d'identifier les difficultés des enseignants dans leur pratique de classe et de repérer les démarches²²⁶ mises en place pour s'adapter au bi/plurilinguisme.

La DENC et les Provinces pourraient recenser les pratiques innovantes visant à valoriser toutes les langues. Il existe dans le premier et le second degré des pratiques innovantes totalement méconnues : des pratiques diverses de co-encadrement²²⁷ dans la classe...

Mais plus encore, La DENC et les Provinces pourraient/devraient être à l'initiative de recherches-action visant à valoriser les langues et les cultures du Pays.

Comme le montrent Mirose Païa et Ernest Marchal (2010) à propos des effets observés, dans le cadre du très ambitieux et très abouti dispositif 'orero, un projet valorisant les savoirs et savoir-faire traditionnels, augmente l'engagement des élèves et de leur familles dans la vie scolaire. Il améliore en outre les capacités d'expression des élèves, développe l'estime de soi, favorise, en classe, les prises de parole. ...

²²⁶ Plusieurs enseignants instituteurs ont exprimé leur regret d'une formation trop « normative », trop « techniciste » qui les « formate » et ne les invite pas assez à réfléchir et à s'adapter au public auquel ils seront confrontés dans *la réalité*.

²²⁷ Nous avons observé des pratiques très intéressantes dans plusieurs écoles de la Province Nord et à Lifou. Une histoire par exemple racontée simultanément dans deux langues, avec dans un deuxième temps, un travail de compréhension du récit organisé en groupes : groupe de locuteurs du fwaï et groupe de locuteurs du français. Voir aussi l'expérience des Travaux croisés (Philippe Leroux et Maris-Adèle Jorédié)

Pistes (socio)didactiques

Décloisonner : les perspectives offertes par les approches plurielles (éveil aux langues, comparer les langues océaniques et le français, projets interculturels)

Nous l'avons évoqué (partie 1) l'enseignement en français/du français exige qu'une formation à la sociolinguistique/sociodidactique²²⁸ soit donnée aux enseignants afin qu'ils puissent analyser et comprendre les situations langagières et culturelles dans lesquelles ils enseignent, qu'ils aient une meilleure connaissance et compréhension des micro-contextes. Mais cette compréhension du « contexte » - si elle est nécessaire n'est pas suffisante.

Un exemple : les travaux croisés

Il s'agit ici d'un exemple très intéressant de pratiques innovantes visant à « décloisonner », visant à ce que les élèves puissent s'exprimer, réfléchir, travailler, collaborer, échanger dans leurs deux langues !

*Comme je travaille en travaux croisés avec mes deux bème, je ne sais pas ce que ça aurait donné s'il n'y avait pas eu les travaux croisés. Dans cette mesure là, l'évaluation n'est pas évidente. Maintenant, je sens très bien que le fait que des élèves qui ne sont pas en réussite scolaire en français ou en mathématiques ou dans de nombreuses matières, du fait qu'ils ont des difficultés langagières, qu'ils maîtrisent très peu le français [...], le fait qu'ils puissent briller en xârâcùù et en français/xârâcùù puisque bons locuteurs de cette langue en s'investissant vraiment dans l'activité parce que pour eux, elle correspond : 1. À leur compétence, 2. À leur culture, à leur identité. Ils ont vraiment l'impression qu'on s'adresse à eux, qu'on les prend en compte pour ce qu'ils sont. Ce n'est pas du tout politique comme positionnement. C'est simplement un moment où on s'adresse à eux, où on ne fait pas comme s'ils étaient autre que ce qu'ils sont. Parce que quand on met devant eux un manuel scolaire de petit métropolitain et qu'on leur parle en français comme si c'était leur langue maternelle, finalement, on ne s'adresse pas à eux, on ne les prend pas pour ce qu'ils sont. Il y a donc incompréhension et ça ne se passe pas forcément très bien. Là, ce sont des moments qui se passent bien, des moments où ils sont en réussite en classe, en réussite scolaire. Et moi, je suis témoin de ça et je suis un acteur de cette réussite. J'en suis à la fois le témoin et l'acteur et ça se répercute sur les cours de français par exemple. Je sais que la relation de confiance, la relation de réussite, la relation pédagogique qui a pu être construite en français/xârâcùù, avec ces élèves « **diits** » en échec (c'est l'école qui les met en échec, un enfant n'est pas en échec, c'est un élève en échec). Le fait de trouver des moments dans l'institution où on a*

²²⁸ « alors qu'aujourd'hui, il y a des stages de français langue seconde qui sont mis en place pour les enseignants de français (stages qui durent une journée, c'est de la rigolade) », Entretien enseignant de français. De même, lors de la formation des néocertifiés fin 2010, plusieurs enseignants nous ont fait la remarque d'une incompréhension à traiter cette problématique en deux heures.

pu le mettre en situation de réussite, [...] ça vient essayer sur les cours qui sont autour. Affectivement, le fait que l'élève se soit trouvé en situation de réussite devant moi (avec Marie-Adèle), dans des situations où il allait pouvoir prendre la parole devant ses camarades pour présenter un texte qu'il avait écrit, pour présenter une visite que l'on a pu faire sur une tarodière, je récupère ça dans son investissement dans mon cours de français. Le lien affectif qui s'est créé entre nous et le lien pédagogique, c'est un lien qui perdure dans les autres cours. C'est pour ça que je dis que dans les travaux croisés, c'est important que les enfants nous voient ensemble. Ce n'est pas le fait que les enfants voient un kanak et un blanc travailler ensemble. C'est le fait que l'enfant, qui parle une langue vernaculaire, va se trouver en situation de réussite dans le cours de langue. Parfois, l'enfant qui parle bien une langue vernaculaire, ne va vraiment pas bien parler le français et l'école va alors le mettre en situation d'échec. Quand il est en classe de langue vernaculaire, il est en situation de réussite mais personne ne le sait autour. Non seulement, là, il est en situation de réussite mais il me voit le voir dans cette situation. Il en acquiert une certaine fierté, une certaine estime de soi. Il sait qu'il y a des personnes dans le collège, autre que le professeur de langue (qui habite la vallée), qui le savent capable de faire des choses, de s'investir et donc, après, ça se retrouve vraiment dans les autres cours. Ça, c'est vraiment essentiel.

Valoriser toutes les langues : Expérimenter l'éveil aux langues

D'autres langues sont/étaient²²⁹ présentes dans les programmes sous la dénomination « premiers contacts avec une autre langue la Région Asie-Pacifique ». La problématique de l'éveil aux langues est intéressante à plus d'un titre et en particulier quant à sa souplesse dans sa mise en œuvre. On passe de l'apprentissage d'une langue (étrangère) à une éducation aux langues. Une telle éducation suppose la construction progressive par l'élève d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. En milieu scolaire, la reconnaissance de ce répertoire suppose la valorisation des compétences que chaque élève peut avoir dans différentes langues ou variétés d'une même langue. L'école calédonienne – sur le modèle de l'école française - ne sait pas toujours quoi faire des usages locaux du français et a tendance à stigmatiser les pratiques langagières des jeunes, ainsi qu'à nier leur compétence plurilingue. Il s'agit dès lors d'avoir une vision globale et non cloisonnée des apprentissages langagiers. La recherche de liens, de ponts, de passerelles entre les différents apprentissages langagiers rencontrés au cours de la scolarité, dans ou en dehors de l'école, est donc bien un point de départ indispensable au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. (voir M. Candelier, 2003 ; D. Moore, 2006 et C. Hélot, 2007).

²²⁹ Programmes 2006 et programmes 2012 ?

La mise en place concrète d'une telle synergie des apprentissages langagiers suppose de confronter les élèves à une diversité de langues, que ce soient les langues enseignées (la langue kanak enseignée), les langues maternelles de certains élèves (wallisien, tahitien...), la langue de l'école (français) ou toute autre variété linguistique (français dit « caldoche » ou français dit « kayafou ») et suppose aussi une étroite collaboration entre enseignants, suppose enfin l'existence d'outils et une formation spécifique. Les bénéfices escomptés sont ici nombreux : valorisation des identités des apprenants et développement réfléchi de cette identité ; éveil aux langues et aux cultures (vivre ensemble) ; observation réfléchie et comparée des langues océaniques et du français²³⁰ ; multiples projets dans tous les domaines disciplinaires ou transdisciplinaires²³¹ (M. Candelier , 2003)

Pour contourner les obstacles d'un enseignement bilingue sur le Grand Nouméa en particulier (contextes scolaires linguistiquement hétérogènes), mais surtout dans la visée du « vivre ensemble », la mise en place d'un éveil aux langues pourrait être envisagée.

Qu'est-ce que l'éveil aux langues ? Cette approche s'inscrit dans un courant issu des travaux menés par Eric Hawkins en Grande Bretagne, dans les années 80, sur l'introduction dans les apprentissages scolaires d'une « matière pont », baptisée *awareness of language*. Cette notion a été ensuite reprise dans plusieurs pays européens, avec des variantes et sous diverses appellations dont celles d'éducation au langage et ouverture des langues à l'école (EOLE) en Suisse romande ou d'éveil au langage ou éveil aux langues en France.

Développer....

A Noter d'ailleurs que l'éveil aux langues a été expérimenté et évalué dans de nombreux contextes dont La Réunion et La Guyane avec des résultats extrêmement positifs (voir Launey et Candelier 2007 pour la Guyane et Tupin pour la Réunion)

L'éveil aux langues²³² pourrait en effet apporter certains des avantages d'une politique d'enseignement bilingue, « en contournant les principaux obstacles ». L'argumentation repose, selon Michel Candelier (2007), sur les constatations suivantes :

²³⁰ Voir travaux de Jacques Vernaudo

²³¹ CF la Pirogue, projet pluridisciplinaire mis en oeuvre par deux enseignantes à l'école Frédéric Surleau en 2008 ?

²³² En 2004, deux PE2 avaient expérimenté des activités que l'on pourrait qualifier aujourd'hui « d'éveil aux langues » dans une classe de Grande Section et nous avons été très surprises d'observer

- l'éveil aux langues est applicable à tous les types de classe, y compris linguistiquement très hétérogènes ;
- il peut, dans une seule et même démarche concerner toutes les langues en présence, indépendamment du nombre de locuteurs et de leur statut ;
- il 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 reconnaissance par l'institution – et leurs camarades – de leur identité (fonction de légitimation) (...) ;
- par là même il peut constituer, dans certains contextes, une étape vers la mise en œuvre d'enseignements bilingues pour lesquels il contribue à « préparer les esprits ».

Si l'éveil aux langues n'est pas envisagé pour les élèves, il pourrait/devrait l'être dans la formation des enseignants du premier et second degré pour précisément envisager, engager un changement progressif des représentations sur les langues mais aussi les aider à développer leurs compétences méta-linguistiques²³³ !

D'autres pistes sont possibles, l'essentiel étant d'envisager une autre conception de la programmation de l'action pédagogique : les activités épi-langagières ; translangagières, méta-langagières (exemple ci-dessus avec l'éveil aux langues), ludo-langagières et auto-langagières (Dabène, 1994 : 85)

les savoirs des élèves sur les langues. Nous avons d'ailleurs été tout aussi surprises des jugements de valeurs négatifs de ces enfants sur les français calédoniens.

²³³ Nombreux enseignants ces 10 années nous ont témoigné avoir (re)découvert leur langue grâce à l'Observation réfléchie de la langue française et sont d'ailleurs souvent plus « performants » que leurs collègues « monolingues ».

Formation des enseignants²³⁴ : Des questionnements et débats sociodidactiques

L'analyse (sociolinguistique) des discours sur les langues, et celle des représentations des locuteurs des langues minorées, permettent de mieux comprendre les rapports aux langues, et peuvent aussi éclairer les difficultés dans l'acquisition/apprentissage du français comme

²³⁴ Il existe des propositions de formation très intéressantes qui pourraient être adaptées en NC : A titre d'exemple, ce syllabus réalisé sous l'autorité scientifique de Michel Candelier **Compétences visées** : On vise à ce que les futurs enseignants, conformément aux recommandations des institutions européennes (cf. en particulier le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe) et aux conclusions des recherches récentes en didactique des langues et dans les sciences contributrices :

1. connaissent mieux la réalité du multilinguisme en France et dans le monde, soient curieux de cette réalité et mieux à même de l'analyser dans tout environnement scolaire et social ;
2. comprennent les enjeux sociaux (citoyenneté, cohésion sociale) et scolaires liés à la pluralité des langues ainsi que les responsabilités de l'école en la matière, y compris pour la prise en compte et la valorisation des répertoires des élèves et de leurs parents (cf. dans le RCPM l'exigence d'« éthique » et de « responsabilité » ainsi que la coopération souhaitée avec les parents) ;
3. considèrent le plurilinguisme de tout élève comme une ressource à la fois pour le développement de cet élève et pour celui de ses camarades (cf. la volonté exprimée par le RCPM de rendre les enseignants aptes à prendre en compte la diversité des élèves) ;
4. conçoivent leur plurilinguisme propre et celui des élèves comme une compétence globale et en constante évolution, dans laquelle les variétés linguistiques sont en interaction ;
5. abandonnent en conséquence une vision cloisonnée des disciplines linguistiques et intègrent des démarches visant à leur articulation réflexive, afin que l'apprenant puisse s'appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit, pour le plus grand profit de l'ensemble des apprentissages linguistiques ;
6. conçoivent la langue de scolarisation non plus comme un lieu de tensions mais comme point de départ dont la maîtrise est tributaire d'une mise en cohérence avec d'autres langues et/ou variétés ;
7. appréhendent la relativité et la variation des normes langagières, y compris dans la langue majeure de scolarisation, afin d'adapter leur pédagogie dans le sens d'une conception moins normative, en ne frappant pas d'exclusive certaines variétés orales ou écrites ;
8. connaissent les approches didactiques « plurielles » - en particulier « l'éveil aux langues », mais aussi les démarches d'« intercompréhension entre langues parentes », de « didactique intégrée » et de didactique des langues « interculturelle » - permettant les articulations déjà mentionnées ;
9. soient conscients des potentialités de ces approches plurielles quant au développement de savoirs, savoir-être et savoir-faire énoncés dans le *Socle commun de connaissances et de compétences*, en particulier en ce qui concerne l'intérêt pour la langue et les langues, la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle, la prise de distance et l'esprit critique, la culture humaniste dans sa globalité, les compétences sociales et civiques ainsi que l'autonomie et l'initiative ;
10. soient familiers de certains des matériaux didactiques disponibles pour des activités portant simultanément sur plusieurs langues aux divers niveaux de l'enseignement maternel et élémentaire et sachent les utiliser en les enrichissant de ressources issues de la classe et de son environnement et en les insérant dans une perspective intégrée correspondant à l'articulation des apprentissages linguistiques visée ; (...)

L'ensemble de ces propositions ont pour but - conformément à nouveau aux exigences du RCPM - de permettre aux enseignants en formation de « connaître l'état de la recherche » dans le domaine de l'éducation et de la formation au plurilinguisme et de les rendre capables de « tirer parti » de ses apports ainsi que de ceux de l'innovation afin de les « exploiter dans [leur] pratique quotidienne ».

première ou seconde langue, ou plus « pertinemment » comme langue de scolarisation. La question des pratiques éducatives, des approches de la langue, des attitudes, postures mais aussi des discours, des évaluations et des jugements portés sur les pratiques langagières des élèves, sont des questions centrales lourdes de conséquences dans la construction identitaire de l'élève, et bien sûr dans l'investissement octroyés aux apprentissages.

Ce sont précisément toutes ces questions et réflexions sociodidactiques que nous abordons dans le cadre d'un cours magistral intitulé « Français langue Seconde »²³⁵ qui s'adresse aux instituteurs en formation, et ponctuellement dans le cadre de stages de formation continue. Il y est question de réfléchir ensemble sur la nécessité « d'enseigner autrement le français ». Certes, le FLS n'est certainement pas la « réponse simple » à un problème complexe, mais nous défendons de façon explicite une position politique, épistémologique et scientifique claire : l'enseignant du premier degré est avant tout un enseignant de français et à ce titre il se doit d'adapter ses pratiques à son public et au contexte dans lequel il enseigne, même si l'institution ne l'invite pas à le faire ou si l'institution par ailleurs le forme à devenir plutôt un « bon technicien »²³⁶ :

Ainsi, un chapitre du cours de FLS consiste à décrire le contexte sociolinguistique calédonien et les effets négatifs d'une école monolingue dans un pays traditionnellement plurilingue : insécurité linguistique, double contradiction de l'apprenant, malentendus²³⁷, rejet de la culture dominante, échec scolaire massif à partir de notions sociolinguistiques, de présentations d'autres contextes (DOM-TOM par exemple), à partir de films ou bien d'analyses et discussions de témoignages. A titre d'exemple, on propose d'explicitier, en début ou fin du « chapitre sociolinguistique », l'énoncé suivant : *Le drehu, c'est ma langue, mais je ne la parle pas*, plusieurs fois entendu lors de nos enquêtes sociolinguistiques, éventuellement de le comparer à l'énoncé recueilli par Jacqueline Billiez en France « ma langue, c'est l'arabe, mais

²³⁵ A notre arrivée en 2001, il nous a été demandé de changer l'intitulé de cet enseignement au motif que *le français n'est pas une langue 'secondaire' en Nouvelle-Calédonie*. Nous avons progressivement laissé de côté la notion de *langue seconde*, lui préférant celle de « langue de scolarisation » ; C'est seulement en 2011, que le terme « français langue de scolarisation » apparaît pour la première fois dans le plan de formation continue des enseignants du premier degré.

²³⁶ Selon la formulation de Stéphanie Clerc (2011 : 147). A titre d'exemple, nous avons plusieurs fois observé, dans le cadre du programme ECOLPOM et dans le cadre de nos activités de formatrice à l'IUFM, dans des classes de maternelle de très longues séances d'entraînement ou d'évaluation des compétences phonologiques des élèves en français, alors que d'une part, la grande majorité des élèves n'étaient pas aptes à réaliser les activités proposées et que d'autre part, les enseignants semblaient mettre en place ces activités *parce qu'il faut le faire*...

²³⁷ notion théorisée dans les travaux de l'équipe Escol.

je ne la parle pas ».

Cette analyse comparative permet de mettre à jour les questions de transmission, de politique linguistique éducative, d'idéologie monolingue, de politique linguistique familiale, de représentations, etc... pour tenter de rendre compte de la complexité d'une situation sociolinguistique post-coloniale. Il s'agit bien de rendre compte de la complexité, et non de chercher à la simplifier.

L'enjeu est de prendre de la distance, de repérer les stéréotypes, les représentations dévalorisantes du bilinguisme, de modifier progressivement les représentations sur le bilinguisme, le plurilinguisme, les langues océaniques mais aussi le(s) français et bien entendu de questionner les finalités de l'enseignement des langues kanak et de l'enseignement du français.

Nombreux sont d'ailleurs - à ce moment de la formation réflexive - les témoignages personnels d'enseignants exprimant leur ambivalence vis-à-vis des langues, leur insécurité linguistique²³⁸ ou leur rejet de la langue française à un moment de leur parcours scolaire. Le cours de FLS est donc aussi une invitation « à se réconcilier avec le français » ou avec la ou les langues de la famille, comme en témoigne cet enseignant en formation :

« (...) Depuis quelques semaines, je suis papa et avant les cours de FLS j'étais contre le fait que mon fils parle d'autres langues que le français. Désormais, j'ai une autre vision des « choses » je veux absolument qu'il parle ses deux langues « maternelles » (wallisienne et vietnamienne) car la « maîtrise »²³⁹ de plusieurs langues maternelles permettra de s'exprimer avec aisance et donc de rentrer plus facilement dans la lecture et dans l'écriture »

(Enseignant en formation, FLS, Deug Enseignement 1^{er} degré, 2011).

Progressivement, outre la prise en compte des représentations des acteurs de l'enseignement (élèves, parents, enseignants entre autres) comme facteurs influant sur les pratiques de classe (...), nous invitons les enseignants stagiaires à recueillir et analyser « des pratiques orales et particulièrement des interactions dans la classe et hors la classe, comme témoins des contacts et rencontres de langues et d'usages langagiers » (Dabène et Rispaïl, 2008). Un chapitre du cours est ainsi consacré à l'analyse de la conversation scolaire, des usages scolaires du langage, qui sont très différents d'une famille à l'autre au regard des attentes de l'école en matière de socialisation intellectuelle, en matière d'acculturation à l'écrit, etc... L'école

²³⁸ « parfois, je me dis que je préfère parlé le Drehu car en parlant le français avec ceux qui l'a maîtrise bien. On se sent gêné et très inférieur à eux et même que des fois c'est la peur et la honte de faire une faute dans cette langue. » (travaux dirigés anonymes en formation initiale)

²³⁹ A noter que lorsque j'utilise le terme de « maîtrise » dans mes cours, je fais systématiquement le geste de « guillemets »...

(française !) exige en effet, de façon précoce, un rapport au langage réflexif et distancié (Bautier) ou encore des usages du langage liés à la culture de l'écrit dont seuls les élèves issus de « milieux dits favorisés » (au regard de l'école !) disposent.

Cette question est particulièrement importante en terrain océanien (comme en terrain africain) « où les modes traditionnels de transmission des connaissances sont le plus souvent éloignés de ceux de l'école occidentale²⁴⁰ » (Maurer, 2011 : 227). Sont évoqués aussi la fonction heuristique (et méthodologique²⁴¹) de la langue de l'école et ce qu'elle présuppose comme déplacement pour certains élèves : représentations différentes de l'espace, du temps scolaire, conceptions du passé/futur/avenir articulées différemment...

Les enseignants en arrivent à l'idée de chercher à *parler moins mais mieux* pour laisser la parole aux élèves, à prendre conscience des effets contre-productifs d'une attitude ou d'un discours excessivement normatifs. On aborde des exemples très concrets : quand et comment intervenir face à des erreurs de langage, comment et pourquoi penser et concevoir une pédagogie volontariste du langage dès l'école maternelle (Boisseau), etc.

Peu à peu, les enseignants comprennent qu'on ne leur demande pas de connaître les 28 langues kanak, les langues tahitienne, wallisienne, vietnamienne, etc... mais de ne pas les rejeter, les dévaloriser et, bien au contraire, d'envisager des pratiques et projets interculturels. On en arrive alors à parler de démarche, d'approche, de climat de confiance au sein de la classe, des conditions matérielles visant à favoriser la prise de parole des élèves²⁴² et/ou un

²⁴⁰ Voici le témoignage d'une professeur des écoles débutante : « (...) en arrivant dans ma classe lors de mon premier stage en responsabilité dans l'école de Touho (...), j'avais l'impression que les tensions interethniques n'étaient pas l'essentiel du choc culturel que présente l'école, par contre la dimension qui s'affichait clairement à moi était la suivante : les élèves me semblaient loin de la culture scolaire qui reste une culture profondément occidentale. Pourquoi, arrivés en CM2, manifestaient-ils une telle incompréhension face aux comportements d'apprenant que nous, enseignants, leur demandions d'avoir ? » (R., 2006 : 4).

²⁴¹ Voir Verdelhan-Bourgade M., 2002, *Le français de scolarisation - pour une didactique réaliste*. Paris, Presses Universitaires de France.

²⁴² *Le cours de FLS a complètement bouleversé les représentations que j'avais sur les langues et surtout sur l'enseignement du français langue de scolarisation. Je travaille désormais à une pédagogie de l'oral que j'ai réussi à mettre en place lors de mon stage en moyenne section, dans une classe qui suivait aussi un enseignement LCK. J'avais 21 locuteurs de nengone, 7 de drehu, 1 de faga Uvea. J'ai ainsi pu mettre en place des dispositifs de concert avec les enseignantes LCK et j'ai vu de réels progrès ! en 3 semaines !, nous avons réussi à apprendre dans toutes les langues, la segmentation des mots en syllabes, le frappé syllabique et le dénombrement des syllabes. J'ai vu leurs compétences phonologiques se développer à une vitesse incroyable ! En 3 semaines, j'ai réussi grâce aux groupes conversationnels à faire dire quelques mots à une petite fille qui ne voulait plus communiquer avec des adultes. Progressivement, s'est installée une communication par des regards, puis des gestes, et enfin des mots. En résumé, j'ai pris conscience de l'importance de l'oral et de l'importance de la valorisation des langues kanak, de toutes les langues et du français pour*

rapport positif à l'écrit, de postures, de gestes professionnels (Bucheton), d'attitudes et de relations avec les parents, ...

Pour ce faire, le partage d'expériences lointaines ou « régionales », telles que « Raconte-moi ta langue »²⁴³, « Comparons nos langues »²⁴⁴ ou « L'orero »²⁴⁵ en Polynésie française, permettent de mesurer les effets très positifs d'expériences de valorisation des langues et des cultures des élèves. Le dispositif « orero », initié en Polynésie française il y a trois ans avec peu de moyens mais de grandes ambitions, a suscité une adhésion de la société polynésienne et a permis d'augmenter l'engagement des élèves et de leurs familles dans la vie scolaire.

C'est précisément cette question que nous souhaitons aborder.

Perspectives : de(s) recherche(s)-action à partir et autour de l'écrit, de la plurilittérature..

« L'école doit bâtir sur les expériences et le savoir que les enfants apportent avec soi en classe, et l'enseignement doit promouvoir les talents et les dons des enfants. Que ce soit par inadvertance ou intentionnellement, quand nous détruisons la langue de l'enfant et (que) nous provoquons une rupture dans la relation avec les parents et les grands-parents, nous sommes en contradiction avec ce qui est l'essence même de l'enseignement » (Cummins, 2001 : 16)

J'aime aussi à croire (...) que l'école calédonienne aura vraiment vocation un jour à devenir une école plurilingue.

Le FLScol fait désormais partie intégrante de ma vision de l'enseignement, plus qu'une fonction, ou qu'une didactique du français, je pense pouvoir dire que j'ai acquis la « Fls attitude », c'est une manière de penser, d'être, d'agir, et encore plus d'enseigner. (...) Dans l'optique de la construction d'un destin commun, c'est à nous enseignants de demain de prôner et d'enseigner cette ouverture aux mondes, cet éveil aux langues et aux cultures et à l'instaurer au sein de nos classes. Ceci doit être mis en place avec un grand réseau d'échanges construit avec les familles qui sont nos partenaires privilégiés dans l'éducation des élèves et surtout des citoyens de demain.

(Enseignante en formation, FLS, DEUG Enseignement 1^{er} degré, 2011)

développer les compétences langagières de l'enfant et l'amener vers la réussite personnelle et scolaire » (témoignage Enseignante en formation, 2011).

²⁴³ Projet de valorisation des langues et des cultures dans un petit village en Alsace.

²⁴⁴ Nathalie Auger.

²⁴⁵ Cf. Conférence de Mirose Païa et Ernest Marchal, « L'art oratoire à l'école en Polynésie française », Colloque international *L'Ecole plurilingue dans le Pacifique*, Nouméa, 18-21 octobre 2010).

Il est important – nous l’avons plusieurs fois souligné - que les enseignants aient des connaissances sur les langues du Pays et le plurilinguisme, de façon à donner des conseils aux parents « en connaissance de cause ».

Nous conseillons personnellement aux enseignants de dire aux parents (et aux enseignants en ce qu’ils sont aussi parents) de parler AVEC²⁴⁶ leurs enfants dans la/les langues de leur choix, dans la/les langues dans laquelle/lesquelles ils se sentent à l’aise, selon les situations et de raconter si possible une histoire à leur enfant tous les jours. Nous conseillons aux enseignants de raconter aussi des histoires à leurs élèves....

Comment relier les objectifs aussi importants que ceux : (i) des relations entre la famille et l’école et (ii) l’entrée dans l’écrit et (iii) la valorisation des cultures « locales » ?

Il existe là encore des approches (plurielles) et des expériences à faire connaître .

En Nouvelle-Calédonie, les objectifs du travail de Marie-Adèle Jorédié se rapprochent de ceux du projet *Sac d’histoires*, expérimenté dans plusieurs pays avec des élèves monolingues et des élèves plurilingues²⁴⁷ comme moyen de lutter POUR la réussite scolaire des enfants socioculturellement défavorisés.

Marie-Adèle Jorédié fait ainsi le pari de faire entrer le livre dans la tribu alors même que le livre fait l’objet de représentations peu positives (= perte de temps). Elle utilise le terme de « langue factuelle » pour expliciter la « nature » des échanges avec les enfants, la langue du quotidien ; la langue des « récits » n’étant d’après elle plus pratiquée. C’est d’ailleurs l’objectif principal de son Association BB Lecteurs :

recréer du lien réactiver la transmission des langues en famille,
sensibiliser les mamans sur l’importante de parler et de raconter des histoires,
de LIRE des livres à son/ses enfants :

²⁴⁶ Agnès Florin

²⁴⁷ « Si l’enseignant anglais Neil Griffiths a développé, à la fin du siècle dernier, le concept de *Story Sacks* en Grande-Bretagne pour un public scolaire monolingue, la Direction du Soutien à l’école Montréalaise, au Québec, a vu rapidement le bénéfice qu’elle pouvait tirer de ce projet pour une population aussi bien monolingue que bilingue et plurilingue ». (Perregaux, Babylonia : 74). Ce projet très développé au Québec s’est exporté en Suisse, au Luxembourg et en France, il fait aujourd’hui l’objet d’évaluation dans des dispositifs d’enseignement auprès d’ENAF.

La langue, *c'est d'abord une histoire de famille*, si les parents kanak ne parlent pas la langue au foyer à leurs enfants **qui donc** pourrait le faire à leur place? **...Où donc** encore pourraient-ils le faire mieux qu'à la maison ?

A Canala en 1999, nous avons choisi d'explorer le sentier de la REUSSITE pour nos enfants, nous nous sommes arrogé le droit de nous OCCUPER de ce qui NOUS REGARDE et de laisser les institutions s'occuper de ce qui relève de Leurs COMPETENCES.

Nous avons donc opté pour travailler sur nous nous-mêmes à travers une activité avec nos tout-petits enfants, mettant en valeur la langue xârâcùù dans un espace où nous sommes sensés être excellents au quotidien, notre espace de vie de tous les jours.

Nous avons donc ciblé la remise en pratique de la « langue de récit » dans notre parler de tous les jours.

Le travail de Marie-Adèle Jorédié commence à être connu dans tout le Pays. Par ailleurs celui-ci constitue une **référence**, un modèle pour les enseignants en manque de repères et qui ne souhaitent pas *imiter l'enseignement français/du/en français*.

Ainsi, une enseignante, elle-même engagée sur le plan personnel dans une dynamique de « réappropriation » de sa langue a - par exemple - tenté de transposer dans ses classes de cycle 1 les activités d'éveil réalisées à la tribu. Elle s'est donc « autorisée » à LIRE de nombreuses histoires aux élèves, à les faire chanter, à les faire jouer des petites scènes, à préparer un spectacle...

Dans le cadre de son mémoire professionnel²⁴⁸, elle résume les très nombreux effets positifs de son projet pédagogique (mûrement réfléchi et organisé). La conclusion de son travail confirme l'intérêt d'une formation²⁴⁹, et les modifications que cela engendre tant du côté de l'équipe pédagogique que du côté des parents²⁵⁰ :

« Les impacts de l'enseignement en langue :

- *Après des enfants et des parents : les enfants locuteurs de la langue maternelle, gros parleurs lors des activités en langue, recherchent à communiquer en français. Vice-versa, les non-locuteurs, petits parleurs, recherchent la communication en langue. Ils expriment à leurs parents leur vécu en classe, leur désir de s'exprimer dans une langue qu'ils aiment (xârâcïüü ou français).*
- *Les élèves de la section des grands ont très bien réussi leurs évaluations en début d'année. Ils ont été à même de faire le transfert de tout ce qui a été vu en langue dans la langue seconde qui est le français.*
- *Les parents des enfants non-locuteurs ont émis le vœu de poursuivre le travail en langue à la maison. D'autres sont allés jusqu'à inscrire les enfants dans l'association BB Lecture. En parallèle, j'ai travaillé avec des mamans afin*

²⁴⁸ Que nous avons accompagné.

²⁴⁹ Apports théoriques, lectures, accompagnement pédagogique, écrit et attitude réflexifs, dynamiques d'échanges d'expériences ...

²⁵⁰ l'intérêt très (re)marqué des familles sur ce travail de valorisation de leur langue et de leur identité

d'ouvrir un site de lecture en langue chez moi au village qui regrouperait les enfants non-locuteurs de la langue xârâcïüü. Ce projet est en cours.

- *Après des collègues au cycle 1 : les enseignantes du cycle 1 ont été informées du travail autour de la langue maternelle dans ma classe et ont émis l'idée de l'inscrire dans un projet de cycle. Nous avons effectivement monté ce projet ensemble. Les activités qu'on y trouve sont les mêmes que celles que j'ai décrites dans mon dispositif pédagogique, à savoir, mettre en scène un conte, apprendre un chant en langue, confectionner des costumes en vue d'un spectacle, développer la conscience phonologique. Le but final est de présenter la mise en scène aux parents lors d'une journée portes-ouvertes.*

Par rapport à ma problématique de départ, à savoir, amener les enfants à appréhender leur langue maternelle et à la parler, je puis affirmer que les enfants sont sur la bonne voie. Ils prennent la parole facilement sur sollicitation ou librement. Tous les élèves participent aussi bien en français qu'en langue.

J'aimerais rajouter une note personnelle par rapport à notre histoire, à l'histoire de nos langues. Afin de mieux évangéliser les « indigènes », les missionnaires protestants ont privilégié le Drehu, le Nengoné, le Īaai et le Ajië. Les missionnaires catholiques ont quant à eux privilégié le français sans pour autant interdire la pratique des langues autochtones pour lesquelles ils ne portaient aucune considération. Le 3 septembre 1846, le père Pierre Rougeyron écrivait une lettre à son supérieur qui disait ceci au sujet de la « langue des nouveaux calédoniens » :

« Cette langue est aussi barbare que le sont les habitants. L'oreille la mieux exercée et la plus prompte n'entend qu'un chuchotement qui vient expirer sur les lèvres. Nous sommes restés plusieurs semaines au milieu de ce peuple sans pouvoir distinguer une seule syllabe. Il m'est venu souvent en idée que ce peuple ne parlait pas, mais qu'il murmurait quelques sons, comme des oiseaux ».

Cette conception est restée longtemps ancrée dans les esprits de tous les européens. Ils croyaient être une race supérieure destinée à apporter les bienfaits de la civilisation aux autochtones.

Il convient maintenant de prouver que nos langues sont bien vivantes. Elles peuvent contribuer aux apprentissages au même titre que le français. En effet, c'est par nos langues que seront appréhendées les premières notions et que se vérifieront les pré-requis qui conditionnent tout apprentissage. La pratique aisée de la langue seconde passe par la pratique aisée de la langue maternelle. Ce défi que nous lançons à travers notre formation doit évoluer et doit nous amener à long terme à préciser l'enseignement en langue en termes de compétences et d'objectifs à acquérir à différents niveaux de la scolarité²⁵¹. Je crois fermement que nous réussirons ce challenge et que nous serons soutenus par tous ceux qui sont convaincus que les langues maternelles garantissent le développement affectif et psychomoteur des enfants non-francophones. Elles contribuent à leur épanouissement et leur donne la possibilité de verbaliser leur expérience. Ils seront ainsi en mesure d'intérioriser leur pensée pour plus tard s'ouvrir à la langue seconde, sur la base d'un vécu conceptualisé qui assiera leur identité.

ALORS, OSONS !

²⁵¹ C'est nous qui soulignons.

L'école calédonienne doit/devrait faire le pari que les enfants (océaniens) peuvent entrer dans l'écrit dans leur langue familiale, dans la langue scolaire, ou dans les DEUX, « *sachant que des transferts positifs entre langues peuvent se faire pour autant qu'ils soient favorisés par certaines activités de passage d'une langue à l'autre, de questionnement, d'explicitation sur les découvertes faites par l'enfant.* » (Perregaux, 2007 : 75)²⁵²

Sac d'histoires²⁵³ et « paniers à parole²⁵⁴ » : la question de l'entrée dans la plurilittérature et la relation écoles/famille (un exemple de recherche-action)

Le projet « sac d'histoires » présenté par Stéphanie Clerc en octobre 2010 (DU Fles) sera au centre de deux recherches collaboratives : en France et en NC. Nous²⁵⁵ souhaitons à la rentrée 2012 explorer dans une école très défavorisée à Rivière Salée (Nouméa) quelques *voies de partage et de valorisation des langues* (Clerc, 2011) avec « les sacs d'histoires », outil initialement développé en contexte plurilingue au Québec puis en Suisse²⁵⁶ et au Luxembourg.

Il s'agira(it) d'une part, d'observer les effets de cet outil dans l'apprentissage de la lecture, le développement de capacités plurilingues et l'estime de soi.

D'autre part, nous voudrions, Stéphanie Clerc avec un public d'ENAF et nous même avec un public d'élèves à très grande majorité kanak, « évaluer » dans quelle mesure la prise en compte des langues familiales dans une activité scolaire à partager en famille peut avoir des effets sur l'implication des parents dans la vie scolaire de leurs enfants.

L'hypothèse est que cette inclusion des langues familiales aurait des effets réducteurs de l'insécurité linguistique dans laquelle se trouvent généralement les familles étrangères (en France) ou perçues comme « étrangères » ou très éloignées au/du système scolaire (en Nouvelle-Calédonie)

²⁵² C'est nous qui soulignons.

²⁵⁴ Dénomination préférée à « sacs d'histoires » qui est associée à l'idée de troubles et de mésententes (« faire des histoires »). Yannick Prigent, conteur ayant suivi la formation DU FLES, Nouméa, 11-14 octobre 2011 est d'ailleurs prêt à abandonner ses droits.

²⁵⁵ Le « nous » inclut ici les enseignant-e-s impliqué-e-s dans ce projet en France, et l'équipe pédagogique qui le sera à Nouméa.

²⁵⁶ Ces « sacs » contiennent une histoire (un album jeunesse ou un conte) en français et dans les langues de la classe, un support audio plurilingue de l'histoire pour les non lecteurs (enfants ou parents) et des jeux liés à l'histoire. Les élèves, tour à tour, apportent ce sac chez eux pour des lectures et écoutes en famille. On se reportera au site genevois (http://www.ge.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires/) pour une présentation détaillée.

L'étude comparée du développement de cette approche de littératie plurilingue en famille, dans deux contextes présentant des similitudes mais aussi des particularités, devrait offrir une meilleure connaissance des apports et limites de cette option.

Le questionnement plus large que nous posons sur la base de notre expérience – et qui finalement entre en résonance avec la conclusion du rapport de Marie Salaün - concerne la façon dont les enseignants s'approprient la culture écrite pour pouvoir en être les médiateurs. L'observation de pratiques de classe indique que les modes de faire discursifs des enseignants peut varier selon la mise en oeuvre des usages élaboratifs du langage (Bautier).

L'analyse des écrits montre que l'insertion de nombre d'enseignants²⁵⁷ dans la littératie étendue est d'ordre formel ; les pratiques d'écriture mises en oeuvre seraient proches d'un usage restreint de l'écrit²⁵⁸. On constate ainsi (en l'absence de formation approfondie sur cette question ? en raison d'un contexte de tradition orale ?) que la construction du cadre de scolarisation comme un contexte d'insertion dans la littératie se fait de façon restreinte ou étendue, probablement de façon plus restreinte lorsque les enseignants ont un regard peu positif de leurs élèves et de leurs compétences.

Nous émettons en tout cas l'hypothèse qu'une faible insertion dans la littératie de certains enseignants²⁵⁹, n'est pas sans conséquences sur la possibilité d'insérer les élèves dans la littératie scolaire.

La formation des enseignants, la conception de matériel didactique sont des enjeux forts en Nouvelle-Calédonie (Polynésie, Guyane, La Réunion...). Nous considérons à l'instar de Philippe Perrenoud que « la division du travail » qui consisterait à laisser à d'autres (en l'occurrence aux praticiens²⁶⁰) le soin de transposer les recherches en didactique pour lutter contre l'échec scolaire, est improductive (Clerc, 2011 : 146)

C'est en cela que la recherche-action, méthodologie que nous privilégions est liée à ce souci

²⁵⁷ qui plus est souvent se retrouvent à enseigner dans des contextes socioéconomiquement défavorisés

²⁵⁸ Nous avons abordé cette problématique avec les conseillers pédagogiques (entretiens) de la 4^{ème} circonscription à l'occasion d'un stage de formation continue proposé justement aux enseignants de cycle 2 et 3 des écoles concernées par le Dispositif ECOLPOM (écoles dites expérimentales et écoles dites « témoins », un stage de « productions d'écrits ».

²⁵⁹ Enseignants du premier et enseignants du second degré, étudiants de Lettres y compris.

²⁶⁰ En Polynésie française, la cellule LCP comprend plusieurs inspecteurs, chercheurs, conseillers pédagogiques, enseignants....

d'être au plus près du terrain », et à la conscience que « du terrain, émergent aussi des savoirs savants, des pratiques nouvelles qui sont à analyser, discuter, théoriser (Clerc, 2011 : 146)

Les stages de formation²⁶¹, les actions pédagogiques innovantes dans les classes, les projets d'école ou projets de circonscription pourraient permettre un autre regard sur les enfants plurilingues et contribuer à atténuer les effets néfastes du monolinguisme français.

Il faut considérer les langues dans une relation d'interdépendance (Cummins) mais il faut aussi tenter de rapprocher les familles de l'école dans cette aventure (de l'apprentissage de la lecture/écriture). Le risque est grand « d'entrer dans la langue dont la connaissance est la plus faible et la moins affective » (Burns et al., 2003). Mais pour ce faire :

- les enseignants doivent recevoir une formation au plus près de leur(s) « profil »/besoins
- il faut INNOVER et ASSOCIER les familles

pour une plus grande réussite des élèves

et pour une conception élargie de la plurilittératie ...

Conclusion : petite réflexion sociodidactique sur les langues kanak et le français langue d'enseignement et de culture

Eu égard à nos enquêtes et nombreuses observations de classe, en particulier en Province Nord et Province Iles, et sur la base de notre expérience de formation (formation initiale et continue en français langue de scolarisation notamment), nous souhaiterions proposer une base à une réflexion (socio)didactique des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. Nous l'avons dit, les langues kanak, 12 ans après l'ADN trouvent difficilement leur place à l'école calédonienne, à côté du français. Pourtant, Les attentes et les interrogations sont nombreuses tant du côté des parents que du côté des enseignants quant à la place, les finalités et **les modalités d'utilisation des langues dans l'enseignement primaire**. Plusieurs optiques ou options peuvent se combiner, mais encore faut-il avoir une conscience claire des choix qui peuvent/doivent être faits.

²⁶¹ Les formations de 2 heures (néocertifiées) ou les formations d'une journée comme celles que l'on nous demande d'organiser sont totalement inutiles, voire contre-productives en raison des malentendus fréquents..

Langue auxiliaire des apprentissages :

Un premier mode de présence des langues kanak dans l'école quantitativement et (qualitativement de notre point de vue) moins important et moins visible dans les programmes est celui de ***langue auxiliaire*** des apprentissages. C'est le mode que nous avons le plus observé. Il s'agit du cas, où le français restant médium et matière, les recours à la langue « locale » est utilisée pour faire comprendre une notion, aider à la compréhension d'une situation, proposer aux élèves des étayages les aidant à résoudre une tâche. En d'autres termes, il s'agit d'utiliser la langue kanak comme langue relais du médium français quand celui-ci échoue à remplir son rôle pour cause de compétences insuffisantes des élèves et/ou du maître. On peut dire que l'usage la plus fréquent « *et que les maîtres font bien souvent usage de la langue auxiliaire des apprentissages sans la savoir, un peu comme Monsieur Jourdain avec la prose. Mais si cet usage n'a pas fait l'objet d'un choix et d'une réflexion, s'il est même employé dans un contexte qui le proscrit, s'il est toujours vécu négativement sur le mode du manque, il est en quelque sorte subi et utilisé avec une mauvaise conscience, employé mais indésirable, et ni les enseignants ni les élèves ne tirent profit d'une utilisation qui pourrait être positive, si elle était faite de manière consciente, assumée, réfléchie, encadrée* » (Maurer, 2010 : 52)

Langue-culture

Il s'agit d'un autre mode de présence des langues kanak à l'école qui concerne ici un enseignement de type langue-culture (voire culture-langue si l'on suit à la lettre les recommandations du Grand Débat). La langue n'est ni étudiée comme matière, ni langue des apprentissages (qui reste le français), les langues sont ici l'objet d'enseignements de type civilisationnel, dont l'objectif est de ne pas totalement couper l'enfant de sa culture dite « traditionnelle ». Dans nos enquêtes, il semble en effet que ce mode de présence des langues kanak à l'école fasse consensus. Il se réalise sous la forme de projets culturels.

Langue matière

Dans ce cas, la langue kanak est introduite en tant que matière, objet d'étude. C'est par cette modalité que les langues kanak sont entrées dans le secondaire en Nouvelle-Calédonie. Revenons à l'école primaire : il est important de se poser la question suivante : « que signifie pour l'élève kanak le fait d'aller à l'école pour y apprendre une langue qu'il pratique déjà ?

On entend souvent des parents dire l'enfant parle déjà la langue, ce n'est pas l'école qui va lui apprendre à la parler, ou « c'est nous qui lui apprenons la langue ».

Mais là il ne faudrait pas occulter la complexité des choix possibles.

S'il peut être « vrai » que l'enfant n'a pas besoin de l'école pour parler sa langue, nous postulerons plutôt l'inverse avec l'objectif d'enseigner l'oral ! l'oral en langue kanak et l'oral en français. Et si l'enfant sait peut-être parler sa langue, sait-il lire et écrire sa langue ? En effet, si le milieu social peut contribuer au développement des compétences en communication orale, sous réserve de plusieurs conditions, c'est seulement à l'école qu'il va développer dans sa langue des compétences de communication écrites, lecture et écriture.

Un autre choix possible peut-être fait aussi dans une optique métalinguistique tout à fait complémentaire de l'optique communicative.

Enfin, la langue kanak peut être enseignée dans la langue kanak, ce qui semble logique ou enseignée en français... comme une langue « étrangère » ou « régionale » dans une traduction didactique de l'enseignement des langues bien attestée en France (enseignement traduction, enseignement à dominante grammaticale)

Langue de scolarisation

L'accord de Nouméa stipule que les langues kanak sont des langues d'enseignement. Ce statut est le plus important, et c'est par cette fonction que le recours à la langue des apprenants dans l'éducation se trouve le mieux justifiée (Maurer, Les langues de scolarisation en Afrique francophone). Langue d'enseignement veut dire que c'est à travers elle que sont réalisés les apprentissages (construction des savoirs).

Mais il existe une autre fonction qui englobe la première : c'est la fonction de langue de scolarisation. Cette notion ne renvoie pas à une variété de français (= le français normé comme l'interprètent régulièrement les enseignants en formation) ou à une situation ou contexte d'apprentissage (langue seconde) mais à un ensemble de fonctions qu'elle remplit.

Il serait intéressant et important de former les enseignants à l'utilisation d'une langue kanak mais aussi du français comme langue de scolarisation.

Enfin, il s'agit aussi et surtout de réfléchir aux modalités de « travail » entre les langues ; et entre langues et apprentissages.

Bibliographie générale

Section 1. Principales ressources et références théoriques

Liste alphabétique

- ABDELILAH-BAUER, B., 2006, *Le défi des enfants bilingues. Grandir et vivre en parlant plusieurs langues*, Paris, La Découverte.
- Accord de Nouméa : <http://www.gouv.nc/AccordNea.htm>
- AKINCI Mehmet Ali, 2006, « Du bilinguisme à la bi-littéracie. Comparaison entre élèves bilingues turc-français et élèves monolingues français », *Langage et Société*, n° 116.
- ALBY, S., « La formation des enseignants dans le contexte guyanais », VERNAUDON, J. & FILLOL, V., (Eds), *Vers une école plurilingue en Océanie francophone*, L'Harmattan, pp. 225-249.
- ALBY, S., 2006, « Eveil aux langues et au langage : une expérimentation en Guyane. » BARRETEAU, D. et SAUTEL, J.-P. (coords), Actes du Colloque *Bilinguisme et interculturalité à Mayotte. Pour un aménagement du système éducatif*, 20-23 mars, IFM de Dembèni (Mayotte).
- ALBY S. et LAUNEY M., 2007, « Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel », dans LEGLISE I. et MIGGE B. *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane*, IRD Editions, pp. 317-348.
- ALBY, S. et LAUNEY, M., 2004, « Comment l'expérience guyanaise peut-elle inspirer l'expérience mahoraise ?, Comment gérer le bilinguisme à Mayotte ?, Colloque sur le bilinguisme et l'interculturalité
- AUGER, N., 2010, *Elèves nouvellement arrivés en France, Réalités et Perspectives pratiques en classe*, Editions des archives contemporaines.
- AUGER, N. , FILLOL, V. JUAN LOPEZ, J. et MOÏSE, C., 2003, « La violence verbale : enjeux, méthode, éthique », V. Castellotti et D. de Robillard (Éds) France, pays de contacts de langues, Actes du colloque de Tours, 9-10 novembre 2000, *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*, no 29, volume II, Louvain-La-Neuve, pages 131-150
- BABAULT, S., *Langues, école et société à Madagascar, Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*, Espaces discursifs
- BAKER, C., 2006, *Foundations of bilingual Education And Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BARNÈCHE S., 2004, *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa. Une étude*

- des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière-Salée)*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime en Sciences du langage, Université de Rouen..
- BARNECHE, Sophie. (2005). « Vie urbaine et transmission des langues à Nouméa ». *Glottopol* n°5. [revue de sociolinguistique en ligne] <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>
- BARRAT-PUCH C. et ROHL M. (ed.), 2000, *Literacy Learning in the Early years*, Allen&Unwin.
- BARRE-DE MINIAC C., 2000, *Le rapport à l'écriture, aspects théoriques et didactiques*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- BARRE-DE-MINIAC, C., 2009, « Contexte plurilingue et littéracie : deux singuliers à interroger », *Synergies*, Algérie, n° 6, 163-167.
- BARRE-DE MINIAC, C., BRISSAUD, C. et RISPAIL M. (2004), *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*, l'Harmattan.
- BAUTIER, E., 2007, « Des pratiques ordinaires qui creusent les inégalités », in *Cahiers pédagogiques*, n° 453, mai 2007, pp.14-16.
- BAUTIER, E., 2006, *Apprendre à l'école. Apprendre l'école*, Lyon, Chronique sociale.
- BAUTIER, E., 2006, « Les élèves de milieux populaires et leurs pratiques langagières face aux évidences et exigences de l'école », in M.M. Bertucci et V. Houdart-Merot (eds) *Situations de banlieues*, Paris, L'Harmattan-INRP.
- BAUTIER, E. (2002), « Des points de vue différents qui pointent la complexité de la question langagière : individuelle et sociale, institutionnelle et quotidienne », in *VEI Enjeux*, n° 130, septembre 2002
- BAUTIER, E. (2002b), « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique », *Pratiques*, n° 113-114.
- BAUTIER, E. (2004), « Les différentes dimensions de la maîtrise de la langue et de leur évaluation » http://www.accreteil.fr/langages/contenu/prat_peda/j_acad/pdf/compte_rendu_03-04-25/bautier.pdf
- BAUTIER, E. (2001), « Pratiques langagières et scolarisation : note de synthèse », in *Revue Française de pédagogie*, n° 137, oct-nov-dec, 117-161.
- BAUTIER, E., « Lire et écrire pour penser et apprendre », document de recherche sur le site internet de l'INRP : <http://www.inrp.fr/zep/partheme/textes/lec/bautier.html>.
- BAUTIER, E., 1997, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », In *Migrants-Formation* 108, 03/1997, pp.5-17 .
- <http://www.educationprioritaire.education.fr/dossiers/oral/articles.asp>

- BEACCO, J.-C., 2001, « Les idéologies linguistiques et le plurilinguisme », *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 314, pp. 25-27.
- BERNABE, Jean (1999). « La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet scolaire », *Langues et cultures régionales de France, Etat des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », p. 35-52.
- BERTUCCI, M.-M., 2007a, « Enseignement du français et plurilinguisme », in CHISS J.-L. & MANESSE D. (coord par) *Enseignement de la langue, crise, tension ?*, *Le français aujourd'hui*, Armand Colin.
- BERTUCCI, M-M, 2007b, « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambiguïté des missions », *Le Français aujourd'hui* 3/2007 (n° 158), p. 28-38.
- BILLIEZ J., 2002, « De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours sociodidactique », *Ville-Ecole-Intégration, Enjeux*, n°130
- BLANCHE-BENVENISTE, C et PALLAUD, B., 2001, « Le recueil d'énoncés d'enfants : enregistrements et transcription », *Recherche sur le français parlé*, n° 16
- BLANCHET, P., 2009, «La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs», *Les Cahiers du GEPE*, N°1/ 2008. L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ? (2009). Pour le lire : <http://www.cahiersdugepe.fr/index898.php>
- BLANCHET, P., 2009 (2010), « Post-face en forme de coup de gueule : pour une didactisation de l'hétérogénéité linguistique – contre l'idéologie de l'enseignement normatif et ses discriminations glottophobes », In *Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, 35/2.
- BLANCHET, P., 2007, Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui ? comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques », in *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n°1.
- BLANCHET, P., 2000, *La linguistique de terrain. Méthode et théorie. Une approche ethno-sociolinguistique*, Les P.U.R., pp. 145.
- BLANCHET, P. et CHARDENET, P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Les archives contemporaines.
- BOUTET, J, 2002, « I parlent pas comme nous. Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », in *VIE Enjeux*, n° 130,
- BOUZIRI, R., 2002, « Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine

maghrébine, *VEI Enjeux*, n° 130, 104-116.

- BOYER H., 2007, « Le stéréotypage ambivalent comme indicateur du conflit diglossique », in Boyer H. (dir.) *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, tome 4, Paris : L'Harmattan, 39-47.
- BRETEIGNER, A., 2009, « Sociolinguistique alter-réflexive : Du rapport au terrain à la posture du chercheur », in *Qualitativité / réflexivité, sémiotique et / ou herméneutique. Comprendre ou donner sens ?*, Cahiers de sociolinguistique n° 14, Presses universitaires de Rennes : 27-42.
- BRIL I., 1996, « Enquête linguistique et enjeux culturels », in Bensa A. et Leblanc I. (sous la dir. de), *En Pays kanak*, Editions de la Maison des sciences de l'homme, Paris.
- CALVET, L.-J. 1974, *Linguistique et colonialisme*. Payot (2002 pour l'édition de poche).
- CALVET, L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris, PUF.
- CALVET, L.-J. et DUMONT, P., 1999, *L'enquête sociolinguistique*, L'Harmattan.
- CANDELIER, M. ET DE PIETRO J.-F., 2011, « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologique d'élaboration du cadre de référence pour les approches plurielles », Blanchet, P., et Chardenet, P., 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Les Archives Contemporaines, 252-264.
- CANDELIER, M., 2008, Proposition pour un ou des module(s) pour Master Professeur des Ecoles. L'école et les langues – Développer le plurilinguisme, disponible sur : <http://acedle.org/spip.php?article1028CANDELIERMichel>,
- CANDELIER, M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les cahiers de l'Acdele*, volume 5, numéro 1, p. 65-90.
- CANDELIER, M. et alii, 2007, *Cadre de référence pour les approches plurielles*, CELV, http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf
- 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 editions, pp. 369-386
- 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://pluriliangues.univ-lemans.fr/>
- CANDELIER M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck – Duculot.
- CANDELIER, M., IOANNITOU, G., OMER, D., VASSEUR, M-T (dir.), 2008, *Conscience*

du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions. Rennes : Presses

Universitaires.

CASTELLOTTI, V., 2010, « Attention, Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité », *Les cahiers de l'Acdele*, volume 7, numéro 1, p. 181-206.

CASTELLOTTI V. et MOORE D., « Représentations sociales des langues et enseignements ». *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence.* DCIV, Conseil de l'Europe

CLERC, S., *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique. Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues.* Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence.

CLERC, S., CORTIER, C., RISPAIL, M. et WHARTON, S., « Didactique(s) du français et langues régionales et/ou minoritaires : réflexions pour une sociodidactique des langues à l'école française », Symposium, « Didactique du français : le socioculturel en question », Colloque international de l'AIRDF, 13-15 septembre 2007 – Villeneuve d'Ascq.

CLERC, S. et CORTIER, C. 2008, « De l'analyse des représentations langagières et des représentations des langues chez des élèves plurilingues à leur prise en compte dans l'espace scolaire », IN Candelier, M., Ionnetou G., Omer D., Vasseur M ;-T. (dir.) *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations, interventions*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 151-166.

CLERC, S. et RISPAIL, M., 2011, « L'approche sociodidactique : rapport d'étape et perspectives », Idiazabal, I. et Dolz, J. (éds), *Principios y experiencias para una enseñanza integrada de lenguas*, Madrid, Catedra.

CORTIER, C., 2008, « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques. », *Synergies Italie* , n°5.

CORTIER, C. PUREN, L., « Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile », *Repères* , 38, Dimensions socioculturelles de la didactique du français, 63-80

CORTIER, C., DI MEGLIO, A., 2004, « Le dépassement du conflit diglossique en Corse. Implication pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues », in *Repères*, 29.

COSTE, D., 2008, « Education plurilingue et langue de scolarisation », *Les cahiers de*

- l'Acdele*, volume 5, numéro 1, p. 91-107.
- CUMMINS, J., 2001, « la langue maternelle des enfants bilingues. Qu'est-ce qui est important dans leurs études ? », *Sprogforum*, n° 19.
- CUMMINS, J., 2000, *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Frankfurt, Multilingual Matters.
- DABENE, L., 2003, Préface à *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, De Boeck, pp. 13-17.
- DABENE L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Hachette, Paris.
- DABENE, M. et RISPAIL, M., 2008, « La sociodidactique : naissance et développement d'un courant au sein de la didacique du français en France », *Lettre de l'AIRDF*, n°42, pp.10-13.
- DALGALIAN, G. (2000), *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.
- DALHEM J., 1996, *Nouvelle-Calédonie Pays Kanak. Un récit, deux histoires*, L'Harmattan,
- DAROT, M. et PAULEAU, C., 1993, « Situation du français en Nouvelle-Calédonie », in de Robillard Didier & Beniamino Michel (sous la dir. De) *Le français dans l'espace francophone*.
- DAUNAY B., DELCAMBRE I. et REUTER Y., (numéro coordonné par), 2008, « Dimensions socioculturelles de l'enseignement du français à l'école primaire », *Repères* n° 38.
- DELASALLE D. (ed.) *L'apprentissage des langues à l'école : diversité des pratiques*, tomes 1 et 2, Paris, L'Harmattan.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R., 2008, « Usages du français écrit de jeunes bilingues et monolingues : une approche différentialiste, *Education et Sociétés Plurilingues*, n° 25.
- DEPREZ, C., 1999, *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier-CREDIF.
- Diversité des langues et Plurilinguisme*, Culture et Recherche, n° 124 ; Hiver 2010-2011.
- DE PIETRO, J-F. (2009). « Le CARAP, un cadre de référence pour l'ensemble des approches plurielles des langues et des cultures », *CREOLE* 16, p.5.
- DE PIETRO, J-F., REZGUI, S. (coord.), 2009, *Didactique intégrée et plurilinguisme*, Babylonia 04/2009.
- DINVAUT, A.-M., 2005, « Enfants tuteurs, enfants en progrès », *Repères*, n° 29, p.43-62.
- DUCANCEL, G. et SIMON, D.-L., 2004, « De deux monolinguisms vers une éducation plurilingue », in *Français et langues étrangères et régionales à l'école : quelles*

interactions ? », Repères n° 29,

DUVERGER J, 1998, « On apprend mieux à lire avec deux langues » , in *Actes de Lecture*, N°63, 1998

DUVERGER, J., 2007, « Education plurilingue et enseignement de la lecture-écriture », voir http://www.adeb.asso.fr/index_2a.php

ESCUDE, P. (dir.) (2008) : *J'apprends par les langues : Manuel européen EURO-MANIA*.

Toulouse : Centre National de Documentation Pédagogique

FILLOL, V., 2011, « Sociodidactique et formation des enseignants de français en contexte plurilingue : une expérience calédonienne », in Rispail, M. (dir.), *La sociodidactique au service de la complexité algérienne.... Et de quelques autres* , Didacstyle, n° 4.

FILLOL, V., 2011, « Enjeux d'une sociodidactique des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie », in Jeannot, C., Totozani, M. et Tomc, S. (éds.) *Esquisses pour une école plurilingue : contextualiser nos réflexions didactiques*, Ed. L'Harmattan.

FILLOL, V., 2009, « Français et diversité linguistique à l'école calédonienne : pour une didactique du plurilinguisme », *Le français aujourd'hui*, n° 164, p. 53-60.

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*, Paris : Edition L'Harmattan, pp. 137-154.

FILLOL, V. et SALAÛN, M., (à paraître), « La fin d'une école monolingue ? Décolonisation, idéologies linguistiques et réforme de l'enseignement : le cas de la Nouvelle-Calédonie contemporaine », *Carnets d'Atelier de sociolinguistique*.

FILLOL, V. VERNAUDON, J., 2011, « Toutes les langues à l'école. Enseignement des langues kanak et éveil aux langues de la Région Asie-Pacifique à l'école calédonienne », in *Actes du colloque*

FILLOL, V. VERNAUDON, J., 2011, « L'école calédonienne face à la diversité linguistique de ses élèves », *Le Miroir du débat, l'expression des calédoniens sur leur école*, p. 296-300.

FILLOL, V., VERNAUDON, J., SALAÛN, M., NOCUS, I., 2007, « L'école républicaine française et les langues kanak », in C. Burban et C. Lagarde (travaux réunis par), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Perpignan, Presses Universitaires de Perpignan, pp. 295-307

FILLOL, V., VERNAUDON, J., 2004a, « L'enfant et les langues », *L'enfant en Océanie*, Nouméa, Corail n° 16, p. 49-67.

FILLOL, V., VERNAUDON J., 2004b, « 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, V., VERNAUDON, J., 2004c, « Une école plurilingue en Océanie francophone ? », *Francophonie et mondialisation*, Hermès n°40, Paris, CNRS, pp. 294-298.
- FRANCARD, M., 1997, « Insécurité linguistique », in M.L. Moreau (dir.) *Sociolinguistique. Concepts de base*, Mardaga, pp. 170-176.
- FRANÇOIS, A., 2001, *Contraintes de structures et liberté dans l'organisation du discours. Une description du mwotlap, langue océanienne du Vanuatu*, Thèse de linguistique, Paris, Sorbonne, 1075 p.
- GAJO, L., 2009, « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », *Glottopol*, n° 13.
- GENELOT, S. NEGRO, I., PESLAGES, D., 2007, « Bilinguisme familial et acquisitions scolaires. Le cas des départements d'Outre-mer (DOM) », *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg.
- GIBERT P. (2007), *Identification et analyse de la représentation de l'école à Camopi : Une approche interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français*, Mémoire de Master, Université des Antilles et de la Guyane.
- GODIN, P., 1998, « L'enfant silencieux » Une éducation kanak dans un monde en changement », in Ihage W. (dir), *Education, culture et identité*, 10ème colloque CORAIL, pp. 389-419.
- GODIN, P., 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.
- GUEUNIER, N. GENOUVRIER, E. et KHOMSI, A., 1978, *Les Français devant la norme*, Paris, Champion.
- GUEUNIER, N. , 1994, « L'insécurité linguistique méthodologie et construction du concept. » *Cahiers de l'Institut Linguistique de Louvain* ; vol. 20 ; n° 1-2 : 133-140.
- HAMELINE, D., 1979 (14^{ème} édition, 2005), *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, ESF
- HAMERS, J.F., 2005, « Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures », in L.B. Prudent, F. Tupin, & S. Wharthon (éds), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensible*, Berne, Peter Lang.
- HAMERS, J. F., et BLANC, M.H.A., 2000, *Bilinguality and bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press.

- HAUDRICOURT A.-G., J.-C. RIVIERRE, F. OZANNE-RIVIERRE, C. MOYSE-FAURIE et J. DE LA FONTINELLE, 1979, *Les langues mélanésiennes de Nouvelle-Calédonie*, Nouméa, D.E.C. (Eveil, 13), 105 p. L
- HELOT, C., 2009, « La formation des enseignants en contexte plurilingue », in J. Vernaudoon & V. Fillol (dir.). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (pp. 191-206). Paris : l'Harmattan.
- HELOT, C. « Bilinguisme des migrants, bilinguisme des élites, analyse d'un écart en milieu scolaire »
- HÉLOT, C., 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris , L'Harmattan.
- HOMS, M., 2005, « Entre attachement et dénigrement, l'image du français balance. Une approche du lien entre appropriation du français et représentations sociolinguistiques » dans V. FILLOL et J. VERNAUDON éd., *Stéréotypes et représentations en Océanie*, CORAIL,.
- HONOR, M. (2005), *Vouloir apprendre, Pouvoir (se) comprendre. De la langue de la maison à celle de l'école*, Lyon, Editions de la chronique Sociale.
- KERVAN, M., 2006 « Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ? », in *Spirale, Revue de recherches en éducation*, n° 38, 27-35.
- KERVAN M. (dir.) (2006). *Les langues du Monde au quotidien – L'observation réfléchie des langues au cycle 2/ au cycle 3*. CRDP de Rennes (www.ac-rennes.fr/crdp)
- KERVAN, M. DEYRICH M.-C. et BONNET-FALANDRY F. et al. « Les langues en primaire : quelles articulations ? : dossier, *Les Langues modernes*, n° 4, p. 13-72.
- KOHLER J.-M. et WACQUANT L., 1985, *Position sociale et performance scolaire : sociographie du système d'enseignement primaire urbain en Nouvelle-Calédonie*, Orstom, Nouvelle-Calédonie.
- LACOMBE, P. (sous le dir.), 2010, *Analyse d'itinéraires d'enfants du Caillou*, CDPNC CRBC
- LA FONTINELLE, J., 2000, « Accords et discordances : le cas des langues de Nouvelle-Calédonie », in *Langues et cultures régionales de France : État des lieux, enseignement, politiques*, Actes du Colloque 11-12 Juin 1999, Paris : l'Harmattan.
- LAHIRE B. (1993), *Cultures écrites et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, PUL.
- LAUNEY, M. 2009, « Que peut-on faire d'intelligent avec les langues ? », <http://www.etatsgenerauxdeloutremer.fr/>

- LAUNEY, M. et PUREN, L., 2009, « Josiane Hamers à la rencontre du plurilinguisme guyanais, *Synergies Monde*, n° 7, pp. 79-96.
- LAUNEY, M., 2003, « Perspectives pour le développement en Guyane des approches d'éveil aux langues, Etude de cas pour le Rapport mondial de l'UNESCO. Construire des Sociétés du Savoir, <http://s1.e-monsite.com/2009/07/06/67783171unesco-pour-plurilingues-pdf.pdf>
- LEBLIC, I., 1993, *Les kanak face au développement. La voie étroite*, PUG.
- LEGLISE, I et MIGGE, B (dir.) 2007, *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane, regards croisés*, IRD Editions.
- LEENHARDT, M., 1946, *Langues et dialectes de l'Austro-Mélanésie*, Paris, Institut d'ethnologie.
- LERCARI C., 2003, *De la linguistique océanienne à l'enseignement des langues kanak*, rapport de synthèse, non publié.
- LERCARI C., 2002, « Pour une didactique des langues kanak », In *Hermès*, n° 32-33 : 543-550.
- LERCARI C., 1997, Les langues kanak et l'enseignement », in *Education, culture et identité*, Actes du 10^{ième} colloque Corail, CORAIL
- LERCARI, C., 1994, « Pour une formation des enseignants de langues océaniques. Conception, Réalisation, Évaluation, Régulation d'une action pédagogique », *Cahiers de Recherches Austronésiennes*, n° 1, INALCO.
- LERCARI, C., VERNAUDON, J., SAM, L., FILLLOL, V., 2002, « Pourquoi les langues kanak à l'école ? », Brochure d'informations aux parents d'élèves, non édité.
- LERCARI, C., 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.
- LÜDI, G., 2002, *Etre bilingue*, Berne, Peter Lang.
- MAURER, B., 2011, « La contextualisation : l'exemple francophone africain », dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Les archives contemporaines, 225-239.
- MORIN, E., 2000, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.
- MOKADDEM, H., 1999, *L'échec scolaire calédonien*, Paris, L'Harmattan.
- MOORE Danièle (coord. Par). *Les représentations et les langues. Références, modèles, données et méthodes*. Didier.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguisme et école*, coll. Langues et apprentissage des langues, Didier, Paris.

- MOYSE-FAURIE C., 2000, *Langues minoritaires et politiques linguistiques : le cas des langues océaniques*, in *Mémoires de la Société de Linguistique de Paris, Les langues en danger*, nouvelle série, tome VIII, pp. 79-104.
- Mwà Vée, La revue culturelle kanak, « Le défi des langues Kanak », n° 24, Avril, mai, juin 1999.
- Mwà Vée, La revue culturelle kanak, « langues kanak : langues d'enseignement et de culture », n° 68, Avril, mai, juin 2010.
- NECHERÖ-JOREDIE, M.-A., 1989, « Une école populaire kanake (EPK) : l'expérience de Canala », in Spencer, M., et alii (eds.), *Nouvelle-Calédonie, essais sur le nationalisme et la dépendance*, Paris, L'Harmattan.
- NOCUS I., GUIMARD P., FLORIN A., 2009, « L'évaluation des dispositifs bilingues d'enseignement en Océanie francophone », dans FILLLOL V. & VERNAUDON J., « Vers une école plurilingue en Océanie francophone », Edition L'Harmattan, pp. 119-135.
- NUSSBAUM L., 2008, « Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche », in CANDELIER M., IOANNITOU G., OMER D. et VASSEUR M.-T. (sous la dir.), *Conscience du plurilinguisme*, Presses Universitaires de Rennes, pp. 125-144.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. 2000. « le « je » méthodologique. Implication et explicitation dans l'enquête de terrain ». *Revue française de sociologie*, 41-3 : 417-445.
- OLIVIER DE SARDAN, J.-P. 1996. « La violence faite aux données. Autour de quelques figures de la surinterprétation en anthropologie ». *Enquête 3* : 31-59.
- PAULEAU C., 1995, *Le français de Nouvelle Calédonie, contribution à un inventaire des particularités lexicales*, EDICEF/ AUPELF, Paris, 1995.
- PERREGAUX, C., 1994, *Les enfants à deux voix : des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Berne, Lang.
- PERREGAUX, C., 1995, « L'école, espace plurilingue », *Lidil*, 11, pp. 125-139.
- PERREGAUX, C., 2004, « Prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle pour développer aussi la langue commune », *Repères*, n° 29, p. 147-166.
- PERREGAUX, C., 2009a, « Un projet promis à un bel avenir : l'Eveil aux langues », *CREOLE 16*, pp. 2-4
- PERREGAUX, C. (2009b) : « Le sac d'histoires, un projet qui a plus d'un tour et plus d'une langue dans son sac », *Babylonia 4/09*, pp. 74-77.
- PERREGAUX, C., 2010, « Et si l'école avait besoin des parents ? Le rôle social et

- intégrateur des Sacs d'histoires », *CREOLE* 18-19/2010, pp. 5-7.
- PERREGAUX, Chr., de GOUMOËNS, Cl., JEANNOT, D. & de PIETRO, J.-F. (Dir.) *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Secrétariat général de la CIP, 2 volumes.
- PETIT, M., 2002, *Eloge de la lecture. La construction de soi*, Belin.
- PINEAU-SALAÛN, M., 2000, *Les Kanak et l'école, Socio-histoire de la scolarisation des Mélanésiens de Nouvelle-Calédonie (1853-1998)*, thèse de doctorat de sociologie, EHESS, Paris.
- PLANE, S. et RISPAIL, M., 2006, « La didactique du français et les contextes d'enseignement du français », *La Lettre de l'AIRDF*, 38, 4-5.
- PRUDENT, L. F., TUPIN, F. et WHARTON, S. (2005). *Du plurilinguisme à l'école : vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles*. Bern, Suisse : Peter Lang.
- PUREN, L. (2004), *L'école française face à l'enfant alloclotte : contribution à une étude des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre à l'égard des minorités linguistiques scolarisées dans le système éducatif français du XIX^{ème} siècle à nos jours*, Thèse de doctorat, université de la Sorbonne-Nouvelle-Paris 3.
- PUREN, L., « Enseignement et bilinguisme dans les écoles du haut-Maroni : retour sur trente années d'expérimentation », *Ethnies*,
- RAZAFIMANDIMBIMANA, E. et BLANCHET, P., 2011, « Enquêter sur le plurilinguisme d'enfants migrants : méthode et enjeux au regard d'un terrain québécois », *Santé et Education de l'enfance*, 3 (1), 31-46.
- RIGO B., (2009), « Quelle éthique en milieu plurilingue et pluriculturel ? » in VERNAUDON, J. & FILLOL, V., (Eds), *Vers une école plurilingue en Océanie francophone*, L'Harmattan, pp. 297-308.
- RISPAIL M., 2003, *De l'étude d'une langue minorée à la sociodidactique des langues*, Paris, L'Harmattan
- RISPAIL, M., 2005, *Plurilinguismes, pratiques langagières, enseignement. Pour une socio-didactique des langues*, Dossier de synthèse en vue d'une Habilitation à diriger des recherches, Université de Rennes.
- RISPAIL, M. et BLANCHET, P., 2001, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite « de terrain », dans Blanchet P. et Chardenet P. (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Les archives contemporaines, 163-173.

- RIVIERRE J.-P., 1985, « La colonisation et les langues en Nouvelle- Calédonie », *Les Temps Modernes*, 464 : 1688-1717
- RIVIERRE, J.-C. ; OZANNE-RIVIERRE, F. ; MOYSE-FAURIE, C. & BRIL, I, (2003), « Langues de Nouvelle-Calédonie », in CERQUIGLINI, B ? (sous la dir ? de), *Les langues de France*. PUF, Paris, p.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., 2005a, *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SALAÛN, M., 2005b, *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'Education, Université Paris 5.
- SALAÛN, M., 2005c, « De la mentalité primitive au choc des cultures. L'échec scolaire kanak et son étiologie : état des lieux (communs) », dans V. FILLOL et J. VERNAUDON éd., *Stéréotypes et représentations en Océanie*, CORAIL, pp. 129-144.
- SIMON D.-L. et SANDOZ M.-O., « Faire vivre et développer le plurilinguisme à l'école : les biographies langagières au cœur de la construction d'identités plurielles et du lien social », *ELA*, n° 151, p. 265-276.
- TABOURET-KELLER, A., « Le bilinguisme : pourquoi la mauvaise réputation ? », in VEI
- TESSONNEAU, A.-L. « La tradition orale, fil conducteur de la biculturalité ou de la bilingualité », VE1
- TIRVASSEN, R., 2009, *La langue maternelle à l'école dans l'océan indien : Comres, Madagascar, Maurice , Réunion, Seychelles*, Paris, L'Harmattan.
- TOPOUZKHANIAN, S., 2003, « Billitéracie et genèse de l'écrit », *Revue française de linguistique appliquée*, VIII-I, 91-105.
- TUPIN, F., 2003, « L'éveil aux langues à l'île de la Réunion. Etude de cas pour le Rapport mondial de l'UNESCO. Construire des Sociétés du savoir
- TUPIN, F., 1999, « L'école réunionnaise privée de politique d'aménagement linguistique : quelles incidences, quelles remédiations ? », in *Les langues régionales. Enjeux sociolinguistiques et didactiques*, Lidil, n° 20, pp. 147-164 ?
- VARGAS, C, (2006), « Sociolinguistique et didactique de la langue première », *Skholë* , hors-série 1, 1-6.

- VARGAS, Claude (1996) « Grammaire et didactique plurinormaliste », *Repères*, n° 14, pp. 83-103.
- VARRO, G., « Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants », in VEI
- VARRO, G. , 2007, « Les présupposés de la notion d'interculturel – réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans ». *Sinergies Chile*, n° 3, pp. 35-44.
- VATZ LAAROUSSI, M. « La recherche interculturelle : une recherche engagée ? », In Recherches qualitatives – Hors Série – numéro 4 – pp. 2-13. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- VATZ LAAROUSSI, M., KANOUTE F. et RACHEDI L., « Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol.34, n° 2, p. 291-311.
- VERDALHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF.
- VERMES, Geneviève (1990), • L'entrée dans l'écrit des enfants des minorités sociolinguistiques [], IN *Un bilinguisme particulier, Migrants Formation*, n° 83.
- VERNAUDON J. et FILLOL V., 2009, *Vers une école plurilingue dans les collectivités française d'Océanie et de Guyane*, coll. Cahiers de Pacifique Sud Contemporain, L'Harmattan, Paris.
- VERNAUDON J., 2009, « Observation réfléchie et comparée des langues océaniques et de la langue française », in Vernaudon, J., Fillol, V., 2009, *Vers une école plurilingue dans les collectivités française d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, pp. 191-206.
- VERNAUDON J., 2005, « Des représentations sur les langues océaniques aux options pour leur enseignement. », *Stéréotypes et représentations en Océanie*, Actes du 17^e colloque Corail, Nouméa , Corail, p. 77-99.
- VERNAUDON J., 2005, « Les langues océaniques des collectivités françaises du Pacifique : enjeux politiques, enjeux pédagogiques », in *Pouvoir(s) et politique(s) en Océanie*, Actes du XIX^e colloque CORAIL sous la direction de Chatti M ; Clinchamps N.n et Vigier S., L'Harmattan, pp. 165-180.
- VINATIER, I. et ALTER, M., 2008, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, PUR.
- VEYRET M.-P. et GOBBER, M.-J., 2000, « Multilinguisme et enseignement du français en Nouvelle-Calédonie », in *Expressions*, n° 16, pp. 14-29.

WRIGHT, S. C., TAYLOR, D. M., et MACARTHUR, J., 2000, Subtractive bilingualism and survival of the inuit language : Heritage- versus Second-Language Education. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 63-84.

ZARATE G., LEVY D., KRAMSCH C, 2009, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

Section 2. Documentation complémentaire

Liste alphabétique

- BARBARO, A. (2007), *La lecture en tribu : propositions pour un désenclavement documentaire en Nouvelle-Calédonie*, Mémoire d'Etude, Ecole nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques.
- BOUCHET, B., M. GURRERA-WETTA & V. SIORAT-DIJOU, 1984, *L'enseignement des langues vernaculaires à l'école normale* (ouvrage à diffusion interne)
- CLANCHE, P. DUMAS, G. et CELLE, J., 1991, *Observation de l'enfant mélanésien de 4 à 8 ans en situation d'interaction familiale et scolaire*, Rapport de recherche, non publié.
- Collectif, 1984, *L'enseignement des langues vernaculaires en Nouvelle-Calédonie, propositions pour des pratiques nouvelles à l'école élémentaire*, Nouméa, CTRDP de Nouvelle-Calédonie, "Langues canaques", n° 6.
- Collectif, 2009, *Entre tradition et modernité. La place du jeune kanak*. « La place du jeune kanak dans la société contemporaine et les moyens de lutter contre la marginalisation d'une partie de la jeunesse. » Etude menée par la Commission Education Formation du Sénat coutumier de la Nouvelle-Calédonie.
- Commission de Grand débat sur l'avenir de l'école, 2011, *Quelle école pour mon pays ? 60 recommandations pour la réussite de nos enfants*.
- Commission du Grand débat sur l'avenir de l'école, 2011, *Le Miroir du débat. L'expression des calédoniens sur leur école*.
- COTTEREAU-REISS, P. (étude dirigée par), *Etre jeune en Province Nord. Enquête psychosociale réalisée auprès des 18-30 ans*. OSAS-PN
- DESBOIS, G. et RAPEGNO, G., 1994, « Usage social du français et contextualisation de l'enseignement dans les milieux mélanésiens de Nouvelle-Calédonie », Rapport pour LA CORDET (Direction des Affaires Economiques, Sociales et Culturelles de l'Outre-Mer).
- 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*
- Diagnostic du premier degré de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie
- Direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie, 2008, *L'évolution de l'école primaire publique en Nouvelle-Calédonie depuis le transfert de compétences. Quelques repères pour mesurer le chemin parcouru*.
- EATENE P., 2009, *Réflexions sur une didactique de l'écrit en contexte FLS : le contexte calédonien*, Mémoire pur l'obtention du Master 2 professionnel parcours FLS, Université

Paris3 – Sorbonne Nouvelle.

- GASSER, B., 1977, *Enseigner le français aux mélanésiens ? Quelques problèmes de l'enseignement du français en milieu mélanésien de Nouvelle-Calédonie*, Direction de l'Enseignement catholique de Nouvelle-Calédonie.
- GAUCHON D. , 2010, *Evaluation globale des dispositifs d'accompagnement à la scolarité*, Rapport définitif, juillet 2010.
- GAUCHON D., 2010, *Etude statistique des résultats aux évaluations CP des élèves ayant suivi un enseignement LCK*. Etude non publiée.
- HADJ, L., LAGADEC, G., LAVIGNE, G. ET RIS, C., 2011, « Vingt années de politiques de rééquilibrage en Nouvelle-Calédonie : Démocratisation de l'école et persistance des inégalités », Communication aux XVIIIèmes Journées d'études sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Les nouvelles ségrégations scolaires et professionnelles Toulouse, 19 et 20 mai 2011.
- MARTINEZ, E., 1994, « Langage, langues et pédagogie : Pourquoi et comment enseigner autrement le français en Nouvelle-Calédonie ? » Inspection de l'enseignement primaire, Nouvelle-Calédonie.
- MOKKADEM, H., « De quelques obstacles épistémologiques à la mise en place de l'école plurilingue en Nouvelle-Calédonie », Communication au séminaire *L'école Plurilingue en Océanie francophone*, Octobre 2010.
- NIQUET, C., 2007, *Comment la mise en place d'activités scientifiques et technologiques en classe de CP permet-elle aux élèves de construire des compétences langagières orales pour accéder au langage d'évocation et à une plus grande autonomie dans les apprentissages?* M]moire CAFIPEMF, Nouvelle-Calédonie.
- POIRIER C., 2007, *Comment enseigner le français langue de culture en Nouvelle-Calédonie ? L'enseignement du français langue de cultures francophones en FLS dans un collège plurilingue et pluriculturel de Nouméa par l'utilisation de textes littéraires francophones néo-calédoniens*, Master 2 FLE, IRFLE, Université de Nantes.
- Programmes pour l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie, 2005
- Projet de programmes scolaires pour l'enseignement primaire public en Nouvelle-Calédonie. Réunion de collégialité, 28 octobre 2010.
- ROUGÉ B., 2006, *Comment enseigner l'oral dans un contexte de diglossie ? De l'apport des jeux communicatifs pour l'élaboration de savoirs langagiers*, mémoire professionnel, IUFM du Pacifique.

- SAM, L., 1998, « La Nouvelle-Calédonie, un territoire plurilingue », *Notre Librairie, Revue des littératures du Sud*, n° 134, mai- août 1998
- SAM L., 1986 *Les langues maternelles et l'école en Nouvelle-Calédonie : problèmes et perspectives*, Mémoire de maîtrise sous la direction de C. Lercari, Paris, INALCO.
- SCHOOLING, S., Language maintenance in Melanesia. Sociolinguistics and Social Networks in New Caledonia, SIL, The University of Texa at Arlington.
- STOUFF A. et THONON L. (2004) *Les variations du français en Nouvelle-Calédonie à l'école maternelle. Sensibilisation à la diversité et apprentissage de la norme*, mémoire professionnel, IUFM du Pacifique.
- WAHEO, T., 1990, *Enseigner le iaai langue première et le français langue seconde*. Mémoire de DEA, sous la direction de François, Frédéric. Université Paris V.
- WAPAE, E. 2009, *Situation de l'enseignement LCK dans la 4^{ème} circonscription*, document interne.
- WAPOTRO, B. (animateur et rapporteur). « Prise en compte de l'identité calédonienne pour une meilleure réussite scolaire », Colloque sur l'enseignement en Nouvelle-Calédonie, Novembre 2002.
- VEYRET, M.P. & GOBBER M.-J., 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

Annexes

LISTE DES DOCUMENTS

Annexe 1 – Textes de référence

Annexe 2 – Enseignement des langues et de la culture kanak (extrait document DENC, 2008)

Annexe 3 – Sites qui ont fait l'objet d'enquêtes et observations sociodidactiques

Annexe 4 – Note aux parents + Questionnaire famille

Annexe 5 – Note aux directeurs, note aux enseignants + Questionnaire Enseignants

Annexe 6 – Projet pour la création d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement des Langues et de la Culture Kanak (CAPE-LCK)

Annexe 7 – Corpus non exhaustif des articles des Nouvelles Calédoniennes consacrés aux langues ou à l'enseignement des langues en NC.

Annexe 8 - Sigles

ANNEXE 1

Textes de référence

- Loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux (loi Deixonne)

- Décret n° 92-1162 du 20 octobre 1992 relatif à l'enseignement des langues et dialectes locaux

Article 1er. - Les articles 2 à 9 de la loi du 11 janvier 1951 modifiée relatifs à l'enseignement des langues et dialectes locaux sont applicables dans la zone d'influence des langues mélanésiennes pour ce qui concerne l'ajië, le drehu, le nengone et le paicî.

- Accord de Nouméa - 5 mai 1998

Paragraphe 1.3.3. Les langues "

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.

Une académie des langues kanak, établissement local dont le conseil d'administration sera composé de locuteurs désignés en accord avec les autorités coutumières, sera mise en place. Elle fixera leurs règles d'usage et leur évolution."

- Loi organique relative à la Nouvelle-Calédonie (Loi n° 99-209 du 19 mars 1999)

Article 215: *Les langues kanak sont reconnues comme langues d'enseignement et de culture.*

- Circulaire n° 2001-166 du 5 septembre 2001 - Développement de l'enseignement des langues et cultures régionales à l'école, au collège et au lycée.

- Délibération n°118 du 26 septembre 2005 portant programmes et horaires des écoles maternelles et élémentaires de la Nouvelle-Calédonie

Art. 6.

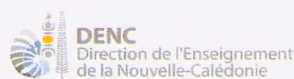
- 1 – Principes généraux et modalité de mise en œuvre

L'enseignement des langues et de la culture kanak fait l'objet d'une généralisation progressive en cycle 1, 2 et 3 à l'initiative des provinces en fonction de leurs réalités culturelles et linguistiques, des connaissances linguistiques, des outils pédagogiques et des ressources mobilisables.

En cycle 1 et au CP, cet enseignement est dispensé à compter de l'année 2006 et dans les conditions prévues à l'alinéa précédent. Cet enseignement est généralisé dans les mêmes conditions, en CE1 et cycle 3, sous réserve d'une expérimentation scientifique validée par l'autorité pédagogique.

ANNEXE 2

Page 10



Enseignement des langues et de la culture kanak

Enjeux :

- participer à la valorisation et à la transmission du patrimoine linguistique et culturel kanak ;
- contribuer à la maîtrise du langage oral en s'appuyant sur les compétences langagières initiales ;
- développer un bilinguisme et un biculturalisme harmonieux.

Textes de référence : programmes pour l'école primaire (délibération n° 118 du 26 septembre 2005).

Instances de concertation : commission DENC pour les LCK, suivi expérimental avec l'IFMNC et l'UNC, Académie des langues kanak.

	2000 -2002	2003-2004	2005	2006-2007	2008
Province des ILES	Plan EILM (1) effectif depuis 1992 (5 heures hebdomadaires)	Expérimentation de l'enseignement bilingue	Réflexion sur la place des LCK dans les programmes de l'école primaire de Nouvelle-Calédonie	Enseignement bilingue avec un quota horaire de 7 heures au cycle 1 et 5 heures pour les cycles 2 et 3	735 élèves de cycle 1 47 enseignants
Province NORD	Plan PHAX (2) mise sur la formation des locuteurs.	Expérimentation de l'enseignement bilingue		Impulsion à la généralisation de l'enseignement en langues	172 élèves de cycle 1 503 élèves de cycle 2 et 3 1 enseignant 10 intervenants locuteurs
Province SUD		Expérimentation de l'enseignement bilingue	Délibération n° 118 du 26 septembre 2005 : généralisation progressive en cycle 1, 2 et 3 à l'initiative des provinces... auprès des élèves dont les parents en ont exprimé le vœu.	Enseignement bilingue dans 14 écoles (5 langues)	711 élèves de cycle 1 15 enseignants
Nouvelle-Calédonie		Expérimentation (3) de l'enseignement bilingue (DENC - IFM - UNC)		Nomination d'un conseiller LCK pour le suivi et l'accompagnement pédagogique	1618 élèves de cycle 1 503 élèves de cycle 2 et 3 63 enseignants 10 intervenants locuteurs

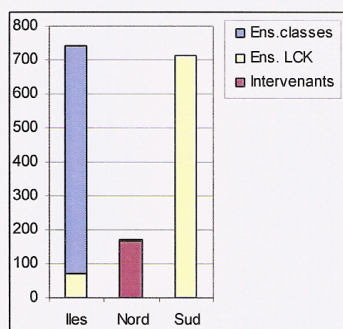
(1) Le plan EILM (Enseignement Intégré des Langues Maternelles) visait les objectifs suivants : prise en compte de l'identité culturelle de l'enfant, affermissement et enracinement de l'enfant dans sa langue et dans sa culture, insertion harmonieuse de l'enfant dans le système scolaire, un bilinguisme et un biculturalisme pour la réussite scolaire et l'intégration socioculturelle.

(2) Le plan PHAX (Paici, Hoot ma Whaap, Ajie, Xaracuu) est né de la volonté de la province Nord « de respecter les différences, de défendre l'unité en préservant la diversité »

(3) Une expérimentation de l'enseignement bilingue pilotée par l'IFM-NC et suivie par l'UNC a été menée par des licenciés en langues et culture régionales dans 10 écoles : 4 en province des Iles, 3 en province Nord et 3 en province Sud.



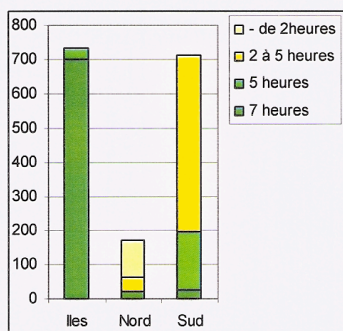
Carte des écoles publiques où une langue kanak est enseignée en 2008



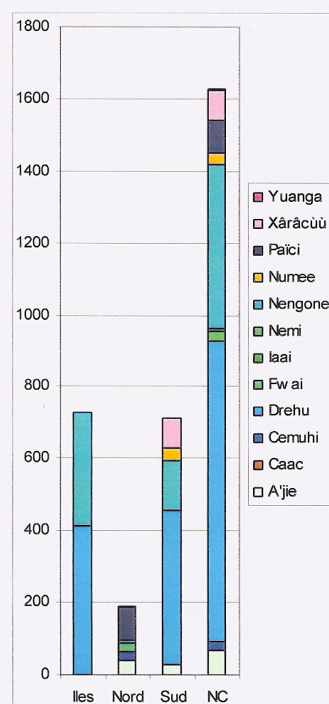
Statut des enseignants intervenant en cycle 1 (2008)

La diversité des situations traduit les choix différents qui sont faits par chaque province dans un domaine qui relève de leur initiative et qui doit tenir compte des ressources disponibles.

A noter que la province Nord a fait le choix de développer l'enseignement LCK également aux cycles 2 et 3, ce qui concerne plus de 500 élèves qui n'apparaissent pas dans ce graphique.



Durée de l'enseignement en cycle 1 (2008)



La diversité des langues enseignées au cycle 1 (2008)

Les choix qui sont faits tiennent compte essentiellement de la conjonction de deux éléments :

- la demande exprimée par les parents
- la présence d'une personne qualifiée

Conformément aux dispositions de la délibération n° 118 du 26.09.05, pour traduire leur caractère de langues d'enseignement, les langues kanak sont enseignées à travers différents champs disciplinaires.

Les langues kanak enseignées dans les classes de cycle 1 à la rentrée 2008

	A'jie	Caac *	Cemuhi	Drehu	Fwai	Iaai *	Nemi	Nengone	Numeé	Païci	Xârâcùù	Yuanga
Iles	0	0	0	412	0	0	0	317	0	0	0	0
Nord	39	0	22	0	27	0	7	0	0	89	0	3
Sud	28	0	0	428	0	0	0	138	33	0	84	0
NC	67	0	22	840	27	0	7	455	33	89	84	3

* recrutement d'intervenant en cours