



HAL
open science

Quelle(s) politique(s) linguistique(s) éducative(s) pour la Nouvelle-Calédonie ? Quels dispositifs d'enseignement des langues ? Réflexions sociodidactiques

Véronique Fillol, Claire Colombel

► To cite this version:

Véronique Fillol, Claire Colombel. Quelle(s) politique(s) linguistique(s) éducative(s) pour la Nouvelle-Calédonie ? Quels dispositifs d'enseignement des langues ? Réflexions sociodidactiques. Vernaudon Jacques, Nocus Isabelle et Paia Mirose (sous la dir.). Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L'école plurilingue en Outre-mer, Presses Universitaires de Rennes, pp.199-221, 2014, 978-2-7535-2876-5. <hal-05217084>

HAL Id: hal-05217084

<https://hal.science/hal-05217084v1>

Submitted on 21 Aug 2025

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-NC 4.0 - Attribution - Non-commercial use - International License

Véronique FILLOL et Claire COLOMBEL

QUELLE(S) POLITIQUE(S) LINGUISTIQUE(S)
ÉDUCATIVE(S) POUR LA NOUVELLE-CALÉDONIE ?
QUELS DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ?
RÉFLEXIONS SOCIODIDACTIQUES

Si l'on compare la Nouvelle-Calédonie, la Polynésie française et la Guyane en matière d'enseignement des langues à l'école primaire, on pourrait naïvement trouver la situation calédonienne plus « avancée » en ce sens que bien avant l'Accord de Nouméa les propositions d'introduction des langues kanak à l'école ont été nombreuses.

Au regard de la richesse linguistique du Pays (cf. Vernaudon, Lescure et Légliše, ce volume), du statut (politique) original et des ressources institutionnelles disponibles¹ comparativement aux autres collectivités françaises, la réforme de l'école calédonienne *vers une école plurilingue* paraissait « raisonnablement » envisageable, et pour le moins nécessaire. Cette réforme représente en effet, d'un point de vue sociodidactique un défi dont les enjeux sont forts (Fillol, 2012a), tant sur le plan éthique (Rigo, 2009) que celui essentiellement d'une éducation plurilingue (cf. Cummins, ce volume) et d'une éducation à l'altérité, au cœur de la réflexion sur les politiques linguistiques éducatives contextualisées.

Nous souhaiterions présenter ici une réflexion sur la construction d'une didactique du plurilinguisme à partir d'une analyse des niveaux macro et micro-sociolinguistiques. Pour ce faire, nous présenterons les caractéristiques les plus spécifiques, voire les paradoxes de la situation calédonienne. Nous présenterons ensuite dans les grandes lignes les résultats d'une enquête réalisée auprès de huit cents familles calédoniennes.

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

Enfin, nous nous attarderons sur une analyse des pratiques et des représentations des enseignants. En conclusion, seront évoqués les défis à venir pour l'école calédonienne.

La période pendant laquelle le projet ECOLPOM a été mené, était une période particulièrement intéressante d'un point de vue sociolinguistique, puisqu'elle coïncidait avec la période de bilan de la première étape du transfert des compétences scolaires à la Nouvelle-Calédonie afin de préparer la seconde concernant l'enseignement secondaire. Ainsi l'Institution scolaire dans laquelle nous avons « enquêté » était traversée par de nombreuses incertitudes. Pour décrire et donc comprendre comment s'actualisait cette nouvelle étape, nous avons adopté une démarche compréhensive de type observante et participante tierce. En effet en instaurant le dialogue on ouvre la porte à la réflexivité nécessaire pour envisager la créativité et l'innovation pédagogique et didactique (Gélineau, 2001).

Nous avons opté pour une méthodologie mixte en recourant de façon complémentaire à des outils permettant des descriptions à la fois macro- et microsociolinguistiques. Procédant par « aller-retour », les données constituées ont permis d'identifier, au fur et à mesure, les observables sur le terrain. Ainsi notre matériau brut, polymorphe, est constitué de l'analyse de la glottopolitique calédonienne d'alors, du recueil de pratiques déclarées (sur la base du retour de 800 questionnaires auto-administrés, dont 771 entièrement remplis) recueil de pratiques de classe (50 heures de vidéo et carnets terrain tenus par les deux chercheurs), des entretiens formels et informels avec tous les enseignants concernés par le projet Ecolpom ainsi que les directeurs d'établissements, enfin des données « co-construites » lors d'entretiens individuels et collectifs avec les enseignants, les parents d'élèves, lors des réunions du « Grand Débat » et enfin lors d'interventions en formation continue des enseignants.

L'analyse et la mise en corrélation de ces différents observables nous permettent de dresser une description compréhensive des mécanismes en œuvre, et de leur interprétation par le corps social, à l'heure d'une mutation institutionnelle.

L'ENTRÉE DES LANGUES KANAK À L'ÉCOLE CALÉDONIENNE : PARADOXES, DISCONTINUITÉS, MALENTENDUS

L'école calédonienne est à la recherche d'une identité, et surtout d'un second souffle, qualitatif. Parmi les leviers sur lesquels il est nécessaire d'agir dès lors que l'on souhaite redynamiser le processus de démocratisation engagé² et, de façon plus globale, améliorer l'efficacité du système, les variables linguistiques et culturelles devraient occuper une place de choix.

2. Pour une description et une analyse socio-historiques de la scolarisation en Nouvelle-Calédonie et des rapports à l'école, voir Salaün 2005b et Colombel, 2012.

Le projet d'une autre école et le transfert des compétences de l'État au gouvernement calédonien pour le premier degré (2000) et le second degré (2012) ont donné lieu à des bilans³, des colloques⁴ (2000 et 2002), un grand débat⁵, une évaluation scientifique⁶ de l'introduction des langues kanak à l'école au cycle I (2002-2004).

Ces discours ne sont pas consensuels en ce qui concerne précisément la place et les finalités de l'enseignement des langues et des cultures à l'école. Ces finalités n'ont d'ailleurs jamais été explicitées⁷ par les autorités pédagogiques (DENC⁸ ou provinces) et sont donc peu « visibles/lisibles » pour le corps social et pour les enseignants (Fillol et Colombel, 2012).

Le transfert de l'enseignement secondaire et les débats récents, notamment « quelle école pour mon pays ? », ont 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 moments⁹.

Nous soulignerons tout d'abord quelques paradoxes de gestion des langues des élèves à l'école qui sont des éléments importants de « contextualisation » de notre recherche et surtout de compréhension du contexte calédonien :

- i. L'Accord de Nouméa fait « des langues kanak des langues d'enseignement et de culture¹⁰ » mais le Pays est dans le même temps privé de politique¹¹ et de planification¹² linguistiques (Fillol, sous presse).

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

4. Respectivement « Accord de Nouméa et les langues kanak » en 2000 et « Pour une école de la réussite en Nouvelle-Calédonie » en 2002.

5. Voir [<http://www.monpaysmonecole.gouv.nc/portal/page/portal/debat/>].

6. Voir les rapports sociolinguistique (Salaün, 2005) et psycholinguistique (Nocus, Florin et Guimard, 2005).

7. Un seul discours concerne l'introduction des langues kanak à l'école : il s'agit de la préface des programmes scolaires calédoniens, préface signée de la présidente du gouvernement, Marie-Noëlle Thémereau. Pour une analyse des recommandations du Grand Débat, voir Fillol (sous presse) et Fillol, 2011.

8. Direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie.

9. Hamid Mokaddem (2012) souligne dans son analyse, le poids du calendrier politique sur les actions et décisions éducatives.

10. 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.*

11. À notre connaissance il n'existe pas de « planification linguistique » identifiée comme telle. Néanmoins, nous avons eu connaissance 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.

12. 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

- ii. Les langues sont dans les programmes, mais l'enseignement des langues kanak est peu accompagné sur le plan pédagogique¹³.
- iii. Pourquoi une nouvelle évaluation ? On évalue – dans le cadre du programme Ecolpom – l'introduction des langues et de la culture kanak (LCK) au cycle 2 mais cet enseignement est déjà généralisé sur les 3 cycles en province Nord et en province Îles Loyauté.
- iv. « Quantitativement », l'enseignement des LCK concerne surtout la province Sud où l'on rencontre des oppositions politiques et idéologiques plus forte à cet enseignement.

ECOLPOM (2009-2011) s'inscrivait sur le plan scientifique dans la continuité de la précédente « évaluation » (même si presque sept ans les séparent) et constituait pour nous¹⁴ l'occasion d'une recherche « collaborative »¹⁵. Or, le programme ECOLPOM semble avoir été perçu par les acteurs du système éducatif, en particulier par les enseignants, comme un projet pour les chercheurs (Nussbaum, 2008) et non un dispositif accompagné, encadré par les autorités pédagogiques, quand, pour d'autres, l'évaluation n'avait pas lieu d'être puisque les « résultats » de la première « expérimentation » étaient positifs¹⁶.

Il est important de rappeler la complexité inhérente au système éducatif calédonien (Fillol et Salaün, sous presse ; Fillol, 2011) qui implique que toute décision relative à l'enseignement des langues kanak nécessite l'accord ou consensus préalable de cinq partenaires institutionnels (la Nouvelle-Calédonie, l'État et les trois provinces, voire les mairies lorsqu'il s'agit de trouver un local pour la classe LCK), aux sensibilités politiques différentes, dans le respect de leurs compétences, de leurs contraintes et de leurs besoins respectifs.

Marie Salaün (2005) soulignait dans son rapport le fait que la « première »¹⁷ expérimentation avait dès le départ été biaisée par le contexte de conflit d'interprétation des compétences respectives de la Nouvelle-Calédonie et des provinces :

dans les dispositifs d'apprentissage et dans l'espace public physique (signalétique) et virtuel [...] ». Pour aller plus loin, le cabinet CMI préconise « une véritable politique linguistique ». (C'est nous qui soulignons.)

13. On ne trouve pas en Nouvelle-Calédonie l'équivalent de la cellule LCP (Langues et Cultures Polynésiennes) pour le premier degré. Néanmoins, il faut souligner la création, depuis janvier 2012 d'un service de l'enseignement des langues et de la culture kanak (SELCK) dont les missions semblent équivalentes à celle de la cellule LCP en Polynésie française.

14. Véronique Fillol et Claire Colombel.

15. Il s'agit d'une recherche-action « qui consiste à coopérer de bout en bout avec les acteurs du terrain, à travailler en synergie et dans l'intersubjectivité. La démarche collaborative se traduit par une réflexivité conjointe sur la situation initiale, les objectifs à atteindre et les actions à entreprendre. On se garde donc d'une planification trop rigide qui court-circuiterait les réajustements désirés ou exigés par l'évolution de la situation expérimentale. [...] On intègre ainsi à la recherche-action un objectif de formation » (Clerc, 2011, p. 115).

16. Voir rapports Salaün, 2005a et Nocus *et al.*, 2007.

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

« 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 collectivités et institutions du "pays" » (Salaün, 2005, p. 10).

En 2012, les conflits semblent être les mêmes. Il s'agit, d'une part, de 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* (*ibid.*).

Le travail entrepris en 2010 par le membre du gouvernement en charge de l'école primaire visant à définir *une politique et planification linguistiques*, mais surtout à introduire les nouveaux programmes scolaires¹⁸ confirme cette analyse. La réflexion, réalisation de « l'aménagement linguistique » a rencontré bien évidemment des résistances et fait apparaître – outre l'inquiétude d'une remise en cause de l'existant¹⁹ – 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.

Il s'agit, d'autre part, des 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...

En Polynésie, « les choix opérés par la *Cellule langues et culture polynésiennes de la Direction de l'enseignement primaire* l'ont été sur la base d'enseignements tirés d'une première expérimentation qui a eu lieu entre 2005 et 2008 » (Salaün, ce volume). En ce qui concerne l'évaluation de l'introduction des LCK à l'école, il ne semble pas y avoir de continuité, ou de « retour sur expérience » ; si ce n'est que l'évaluation semble être instrumentalisée politiquement.

18. 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^e pilier ? ».

19. à juste titre puisqu'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.

ENQUÊTES SOCIOLINGUISTIQUES : PRATIQUES LANGAGIÈRES DÉCLARÉES, REPRÉSENTATIONS DES LANGUES ET CONCEPTION DE L'ELCK

La connaissance des langues et des cultures kanak a fortement augmenté ces trente dernières années (voir Vernaudon *et al.*, ce volume), comme en Guyane (voir Alby et Léglièse, ce volume) grâce notamment aux travaux du Lacito-CNRS, de chercheurs calédoniens, et aux très nombreux travaux des anthropologues. Mais, il a fallu attendre 2000 pour que l'on pose la question : *Quelles langues utilisent nos élèves?* (Veyret et Gobber, 2000).

L'analyse (sociolinguistique) des discours sur les langues, et celle des représentations des locuteurs des langues minorées (Fillol et Vernaudon, 2004; Colombel, 2012) permettent de mieux comprendre les rapports aux langues, et peuvent aussi éclairer les difficultés dans l'acquisition/apprentissage du français comme langue d'enseignement et de culture. 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, sur les conceptions de l'enseignement du français, les conceptions de l'éducation bilingue, sont des questions centrales pour la construction d'une didactique du français contextualisée ou d'une didactique du plurilinguisme (voir *infra*).

Nous avons dans une analyse des discours sur les langues d'enseignement (Fillol et Vernaudon, 2004), en particulier les discours des acteurs du système éducatif, montré comment les différentes positions politiques/idéologiques 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 et Vernaudon, 2004, p. 52).

À 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 (Fillol, sous presse). Les recommandations proposent en effet de rendre obligatoire l'enseignement des cultures dites océaniques et laissent « facultatif » l'enseignement des langues kanak.

Dans le cadre du programme de recherche ECOLPOM, outre nos enquêtes qualitatives, nous avons réalisé une enquête de type macrosociolinguistique²⁰, qui correspondait aussi à une demande du ministre en charge de l'enseignement

20. 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

en 2008²¹. Il s'agissait – même si cela reste limité aux pratiques déclarées – d'avoir une vision d'ensemble des réalités (socio)linguistiques dans les trois provinces²², de réaliser une sorte d'état des lieux²³ du multilinguisme et d'approfondir la connaissance des représentations des langues.

Nous avons complété ces données déclaratives par quelques entretiens de familles océaniques plurilingues²⁴. Ces enquêtes nous ont permis de recueillir des données intéressantes :

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

Voici la répartition par province de notre enquête quantitative :

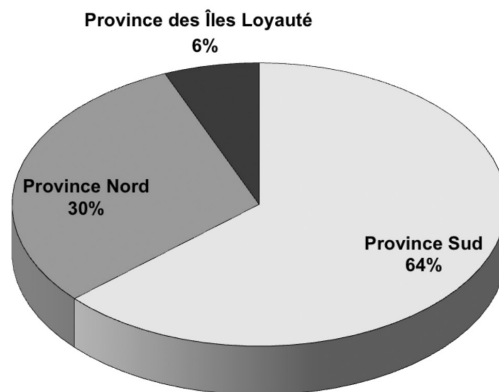


Figure 1. – Répartition des enquêtés par province (771 questionnaires).

langues et du plurilinguisme et des représentations des langues kanak comme langues d'enseignement.

21. Cette demande n'a pas abouti probablement en raison du changement de gouvernement et de « ministre ».
22. Cette enquête a été réalisée avec l'accord des provinces Nord et Îles et la collaboration des 4, 5 et 7^e circonscriptions. Nous avons diffusé les *Questionnaires Famille* sur l'ensemble des écoles publiques de Lifou (province des Îles Loyautés = PIL), sur une grande partie des écoles de Maré (PIL), sur l'ensemble des écoles publiques des 4^e et 5^e 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). En termes de corpus recueilli, nous avons un retour de 800 questionnaires exploitables, dont 771 questionnaires exploitables sur la totalité des items.
23. Un état des lieux plus précis reste à faire.
24. Des entretiens ont été réalisés en drehu à Lifou notamment.

Le taux de participation des parents – au regard des questionnaires²⁵ distribués – est important. Les parents ont été très intéressés et ont d'ailleurs profité du questionnaire pour s'exprimer, 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 ».

Si l'on totalise le nombre de familles qui pratiquent deux, trois (ou plus) langues en famille, voici la répartition des profils de familles. La répartition des familles qui pratiquent deux, trois (ou plus) langues en famille est de 71 % sur l'ensemble des questionnaires retournés. Le profil le plus important est celui de la famille « bilingue » qui pratique donc la langue de la région ou de la région ou « Île 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 (voir les travaux précurseurs de Billiez sur l'analyse des pratiques plurilingues et de Deprez, 1999, notamment pour « le parler familial »).

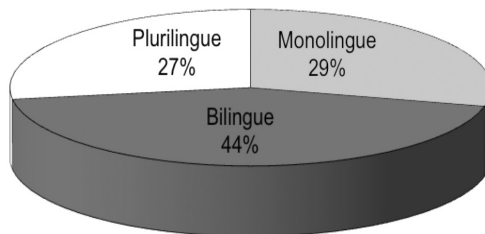


Figure 2. – Profils familles.

Quelles sont les langues parlées et/ou entendues en famille ?

Le français bien-sûr, mais aussi : ajië, anglais, arabe, arhō, belema, nyelâyü, bichelamar (bislama), bourail (il s'agit du nom de la commune ici), breton, bwatoo, caac, cantonais, cèmuhi, chinois, cîi (pour paici), créole, jawe, drubea, drehu, 'örôë, espagnol, éwé (togo), fagaueva, fwâi, farsi, fidjien, flamand futunien, haeke, haveke, iaai, indonésien, italien, jawe, japonais, javanais, kwényi, malgache, mandarin, marquisien, hmwaveke, nêlêmwa, nemi, nengone,

25. Voir Fillol, 2011. Le questionnaire comportait 23 questions : Quelles langues sont parlées par les grands-parents, les parents et les enfants ? Quelle(s) langue est/sont la/les plus pratiquée(s) au 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 langues kanak à l'école, ainsi qu'un espace pour la « libre expression ».

numèè, nyelāyu, occitan, philippin, pije, polonais, portugais, provençal, pweevo (pour une langue de la commune de Pouébo ?), sarde, slave, tahitien, tayo, thaï, ukrainien, vamale, vietnamien, wallisien, xârâcùù, yuanga.

Cependant, en comparant le nombre de langues parlées/comprises par les grands-parents et celles parlées/comprises par les enfants, on observe une érosion de la transmission des langues. Voici, à titre indicatif, les langues parlées par les grands-parents et par les enfants sur une école du Grand Nouméa²⁶.

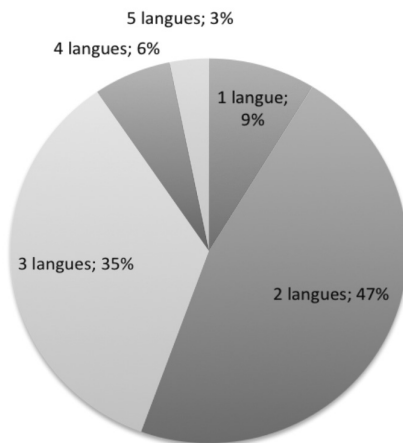


Figure 3. – Génération 1 (grands-parents).

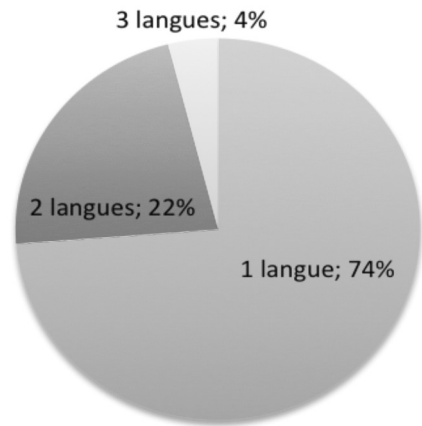


Figure 4. – Génération 3 (enfants).

Une première enquête (Veyret et Gobber, 2000) intitulée « Quelles langues parlent nos élèves à l'entrée en 6^e ? », 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 et Gobber, 2000, p. 23), soulignait déjà en 2000 le plurilinguisme généralisé avec le français comme principale langue au quotidien²⁷, 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

26. École où Claire Colombel a par ailleurs effectué de nombreuses observations de classe et approfondi l'analyse de la « place des langues kanak » à l'école (Colombel, 2012). Il s'agit d'une école dans un quartier populaire urbain. Par souci d'anonymat, les écoles ne sont pas dénommées, mais présentées selon l'encodage du corpus. Les données présentées sont établies sur la base de 126 questionnaires auto-administrés.

27. Ce point serait à approfondir, voir aussi l'analyse de Marie Salaün (2011) pour les pratiques langagières familiales en Polynésie française : « Chez les parents des enfants impliqués dans les classes ECOLPOM, dont on fera l'hypothèse qu'ils sont représentatifs d'une certaine génération, il y a un nouveau code "nous" (les adultes – en tahitien ou en français, selon les circonstances) et un nouveau code "eux" (les enfants – en français exclusivement), ou plutôt un déplacement de la frontière de l'usage des deux codes qui ne connote plus une frontière entre dedans/dehors, famille/monde extérieur, privé/public, intime/étranger, etc., mais une frontière intergénérationnelle au sein de l'espace domestique. »

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. »

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 (plurilingues) témoignent d'une sorte de bienveillance et d'un réel intérêt pour LES langues en général, pour le plurilinguisme. Qu'en est-il de l'enseignement des LCK ? Ses finalités sont-elles comprises ?

Bien sûr, si certains parents ne comprennent pas bien les finalités pédagogiques de l'enseignement des LCK (ELCK) et que certains estiment que l'école n'a pas à « remplir leur rôle », les familles plurilingues sont en grande majorité en province Nord et en province Îles Loyauté très favorables à l'enseignement des langues kanak et sont demandeurs d'informations. En province Sud, cet enseignement est accepté par les familles à partir du moment où celui-ci n'est pas imposé.

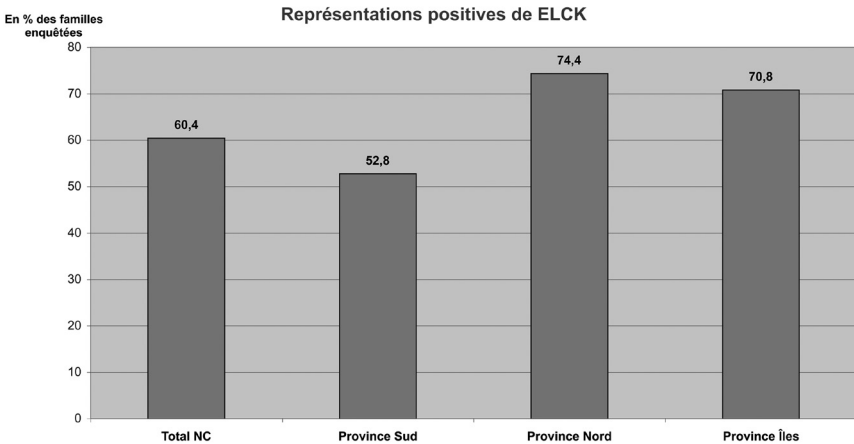


Figure 5. – Avis positifs exprimés à propos de l'ELCK recueillis par questionnaires, exprimés en %.

Malgré l'absence de clarifications institutionnelles sur les finalités de l'enseignement de/en langues et culture(s) kanak, les parents d'élèves définissent des finalités et des objectifs à cet enseignement. Il existe bien entendu des conceptions, compréhensions différentes des finalités de cet enseignement, ces différences sont catégorisables et répartissables selon les micro-contextes. Parmi les avis exprimés, on retrouve les finalités de l'ELCK²⁸ identifiées par les chercheurs (Lercari) lors de la phase exploratoire de l'introduction des langues à l'école :

28. 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

- 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 » ; « c'est pour que les enfants maîtrisent mieux leur langue d'origine pour apprendre mieux à l'école » ; « Enseigner les LK va aider les élèves à prendre confiance en eux, ne pas avoir honte de ses origines, c'est-à-dire être fiers 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 partage²⁹ » 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 ».

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 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 ».

Deux derniers exemples, des parents écrivent :

« 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. »

kanak ; (ii) participer, au côté des familles, à la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel kanak ; (iii) favoriser la compréhension entre les groupes (Lercari, Vernaudo, Sam, Fillol, 2002).

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

« 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. »

Résumons les principaux « résultats » de cette enquête auprès de huit cents familles. Nous précisons par ailleurs que nous avons réalisé des entretiens avec plusieurs familles à Lifou³⁰ et à Houailou :

- plusieurs profils de familles plurilingues, avec pour toutes, le français comme langue dominante, notamment dans les conversations, les échanges avec les enfants ;
- des représentations pragmatiques des langues et une forme de « bienveillance » pour toutes les langues ;
- les finalités de l'ELCK sont majoritairement bien comprises par les familles ;
- personne n'est opposé à l'introduction des langues kanak du moment que c'est un enseignement facultatif, en revanche du côté des familles océaniques, la demande est forte comme l'incompréhension : les familles souhaitent une continuité quand les politiques demandent à évaluer cet enseignement pour vérifier qu'il ne nuise pas aux élèves...

Enfin, dans la mesure où les parents déclarent très majoritairement parler quasi exclusivement en français à leur enfant (dans l'espoir d'une plus grande réussite scolaire³¹) et déclarent par ailleurs que leur enfant ne parle que le français, nous pouvons faire l'hypothèse que l'idéologie monolingue de l'école « française » vient perturber la transmission des langues familiales.

ENQUÊTES SOCIODIDACTIQUES :

LES LANGUES KANAK CONTRE LE FRANÇAIS ? DANS L'OMBRE DU FRANÇAIS ? À CÔTÉ DU FRANÇAIS ? « AVEC LE FRANÇAIS »³² ?

Les enquêtes « quantitatives » ont permis de faire émerger quelques points saillants des représentations et attitudes (ordinaires) sur les langues kanak et l'enseignement de celles-ci. Les enquêtes « qualitatives » ont permis d'affiner la description des représentations, mais surtout ont révélé la nécessaire micro-contextualisation de la description et de la réflexion sociodidactique.

Encore aujourd'hui l'ELCK reste perçu (vécu ?) comme une « menace »³³ potentielle pour le français à/de l'école. Le point le plus critique pour une éducation bilingue intégrée réside essentiellement dans la difficulté que semblent rencontrer les acteurs scolaires à percevoir les langues en *duo* et non en *duel*

30. Entretiens réalisés en drehu par Jules Toto

31. Sur ce point, voir l'enquête de Veyret et Gobber (2000), voir thèse de Sophie Barnèche (2004).

32. Voir l'Accord de Nouméa.

33. Pour une typologie des représentations et attitudes, voir Colombel 2011 et 2012.

(Bernabé, 1999). En effet, l'ELCK est perçu comme une perte de temps tant pour les élèves que pour les enseignants, comme en témoigne un enseignant de Lifou, locuteur du drehu, « *le drehu mange mon temps* ». Les déclarations recueillies semblent confirmer le constat de déni de fonction didactique que Lercari faisait déjà en 2002.

Par ailleurs, ce déni de fonction didactique semble se coupler d'un déni d'autonomie de l'ELCK. Dans les cas où l'enseignement de/en langue est « toléré » dans les écoles, l'enseignant en langue devrait se conformer à l'enseignement standard, comme s'il fallait faire la même chose, de la même façon dans les deux espaces scolaires. Ainsi les langues kanak ne sont pas perçues comme un médium possible pour la transmission de savoirs (académiques), mais restent cantonnées dans une fonction de « répétition » des savoirs qui seraient acquis en classe standard.

Enfin, le troisième trait le plus saillant concerne la représentation du bilinguisme comme cloisonné : pas de mélange des langues, ce qui se traduit dans l'espace scolaire par « chacun (dans) sa langue, chacun (dans) sa classe ».

Si les langues kanak sont bien dans les programmes actuels, la doxa 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. Étant 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.)

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 à l'époque de l'enquête :

« 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*³⁴. »

(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, p. 6.)

34. C'est nous qui soulignons.

On retrouve dans les conseils et commentaires des acteurs de l'école, l'obligation de choisir entre les langues (selon l'idéologie monolingue), choix qui ne se pose pas dans les pratiques plurilingues (parler bilingue, alternances codiques...), « conseils » qui n'aident pas les parents, en témoigne cette intervention d'un père d'élève lors d'une réunion d'information dans une école à Lifou : « Je ne sais plus quelle langue je dois parler à ma fille. »

Sur la base d'une approche qualitative (entretiens avec les enseignants, débats...), la doxa selon laquelle l'enseignement des langues kanak est « une perte de temps » est à nuancer ; en fait l'enseignement des langues kanak tel qu'il est conçu est sérieusement remis en cause, sans pour autant que les enseignants soient CONTRE l'enseignement des langues. Lorsque nous interrogeons tous les ans les enseignants³⁵ à ce sujet, une très grande majorité est sensible à la question de l'adaptation de l'enseignement du français, à la question de la valorisation des langues et des cultures des élèves.

En province Nord ou en province Îles, peu d'enseignants sont *contre* l'enseignement des langues. Les dissensus concernent bien la mise en œuvre de cet enseignement. 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 urbain³⁶. Dans ce contexte, la plupart des élèves ne sont pas locuteurs de la langue enseignée, ce qui semble gêner de nombreux acteurs de l'école qui voient en conséquence dans cet enseignement « une perte de temps ». Cette situation interroge 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 périscolaire 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 LCK³⁷. »

(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 :

35. Nous diffusons, depuis 2005, un questionnaire très complet auprès de 60 à 100 enseignants-stagiaires en formation et abordons bien entendu, outre la formation didactique, la complexité d'une situation post-coloniale (Fillol, 2012b).

36. 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 totalisé un nombre de 80 heures d'enregistrements.

37. C'est nous qui soulignons.

- 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 sept témoignages³⁸ 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 ? »

« Dans l'école, l'enseignante LCK apprenait aux élèves des chants, des comptines, en langues, ainsi que quelques savoir-faire en termes 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 quelle que 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.* DOMMAGE³⁹. »

38. Ces témoignages semblent correspondre à une idée précise, idée selon laquelle l'enseignement des langues ne serait utile que lorsque cet enseignement concerne la langue maternelle des enfants. Nous avons maintenu l'orthographe des réponses écrites des enseignants.

39. En majuscules et souligné dans le texte de l'enseignant.

Parmi les quelques « leçons » retenues de la première expérimentation, l'une concerne précisément 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, 2005).

Dans le cadre ECOLPOM, la critique essentielle est restée la même : la quasi-absence de collaboration⁴⁰ entre l'enseignant(e) titulaire et l'enseignante de langue kanak (au cycle 1 et au cycle 2).

Concernant les finalités, priorités, et programmation⁴¹ de l'enseignement de l'ajië sur l'un des sites « expérimentaux », les désaccords se situaient – semble-t-il – au niveau de la légitimité (de l'accompagnement et de l'enseignante) et *au niveau du dispositif et des choix/priorités pédagogiques* : consacrer les 5 heures à l'enseignement/apprentissage de la lecture ? ou bien une partie du volume horaire à la pratique de la langue/découverte du monde ou bien à la mise en œuvre de projets culturels...

Au final, les élèves ont appris à lire dans deux langues totalement séparées, selon une conception que nous qualifierons de « phonocentrée »⁴², avec trois « méthodes différentes » en l'absence de discussion entre l'enseignant(e) de CP et l'enseignant(e) LCK, entre l'enseignant de CP et l'enseignant de CE1...

Ne serait-il pas plus « efficace » de programmer l'enseignement LCK avec l'enseignement en/du français ? pour éviter par exemple que les élèves découvrent un phonème en français le matin et le même phonème en ajië ou en

40. 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 prérequis indispensable pour installer cette collaboration » (Cortier et Richet, 2006, p. 279).

41. D'après la synthèse d'Eliane Wapae, conseillère pédagogique dans la 4^e circonscription jusqu'en 2010 que nous remercions : l'ELCK, dans la 4^e circonscription, sur l'ensemble des 22 écoles, 16 écoles bénéficient de l'enseignement des langues régionales : fwai, ajië, paicî, xâracûù, cèmuhî.

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 Tiëti 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.

42. Nous précisons bien que nous n'avons pas suivi ni enregistré l'enseignement de la lecture de façon régulière (50 heures néanmoins d'enregistrements de pratiques de classe sur les deux années d'observation) ; cependant, apparaît de façon assez claire un déséquilibre dans les dimensions de l'enseignement/apprentissage de la lecture avec une hypertrophie du décodage dans chaque langue.

dreu l'après-midi ? et surtout pour pouvoir penser, concevoir, mettre en œuvre des projets de lecture et d'écriture bi/plurilingue :

« Les élèves apprendront la langue cible – nous dit Cummins – si des opportunités leur sont données de l'utiliser pour des motifs puissants. Les motifs puissants renforcent l'estime de soi en association avec la langue. L'estime de soi des élèves est renforcée à travers les réalisations intellectuelles, des créations artistiques, des textes littéraires, des représentations théâtrales ou d'autres formes de productions culturelles dans lesquelles ils investissent leurs identités » (Cummins, ce volume).

Sur la totalité des classes observées⁴³, l'absence de pratiques de productions d'écrits tant en français qu'en langue kanak nous a d'ailleurs interrogées. S'agit-il d'un point aveugle de la formation ? Cette question mériterait d'être approfondie en formation initiale et continue⁴⁴. Le sentiment est que plus les élèves sont en difficulté et moins les pratiques de classe sont porteuses de sens et de diversité (lecture d'albums, travail sur la compréhension en lecture, passages entre oral et écrit, dictée à l'adulte, atelier d'écriture).

Cummins dans une synthèse (2011) récente des données empiriques de la recherche susceptibles d'aider les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté rappelle précisément l'importance de *l'optimisation de l'accès à des textes imprimés et les dispositions comportementales en faveur de la littératie*.

(RE)PENSER LA GESTION DES RÉPERTOIRES PLURILINGUES DES ÉLÈVES

Les enquêtes de terrain ont soulevé un grand nombre de questions mais offrent aussi de bonnes pistes de réflexion sociodidactique. Ainsi les nombreux paradoxes et discontinuités décrits *supra* tendent vers les difficultés à envisager une réforme pluri -lingue, -culturelle d'une institution ancrée dans une histoire coloniale (Colombel, 2012). Nous soulignerons un dernier paradoxe et non des moindres :

« 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

43. Total des heures d'enregistrements.

44. La réflexion sur les enjeux et les obstacles de l'acculturation à l'écrit pourrait être proposée en formation continue avec des perspectives innovantes de plurilittératie notamment (voir Molinié et Moore, 2012). Une autre question est fondamentale, celle de « comment développer la conscience phonologique en grande section ? ». Là encore « face aux difficultés rencontrées par tel ou tel élève dans des tâches d'analyse phonologique en Grande Section ou au début du CP, convient-il toujours de se demander si elles ne traduisent pas d'abord une insuffisante expérience de la langue écrite plutôt qu'une déficience de sa discrimination auditive » (Ouzoulias, 2009, p. 134)

	Province des Îles (Lifou)			Province Nord	
	Wé	Nord	Sud	Houailou	Poro
Plurilinguisme	Drehu + français + 2 ou 3 langues	Drehu + français	Drehu + français	Ajië + français (+ 1 ou 2 Langues)	Français + ajië + tahitien + wallisien + 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 d'enseignement Langue culture	Langue matière (phonologie) et langue culture	Langue matière Langue culture
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 Éveil aux langues

* Selon Calvet (1999, p. 79), les formes linguistiques que nous utilisons se répartissent sur un large éventail de fonctions dont les deux polarités sont le *véhiculaire* (*they code*) pour communiquer avec le plus grand nombre et le *grégaire* pour signifier son appartenance à un groupe restreint de socialisation (*we code*).

Titre du Tableau ????

à des sociétés traditionnellement plurilingues et qu'ils ont l'expérience d'un environnement pluriculturel » (Rigo, 2009, p. 302).

Or les différents acteurs scolaires, malgré toutes les difficultés soulevées, apparaissent comme prescripteurs de solutions plausibles car ancrées dans des contraintes et nécessités « du terrain ». Tout d'abord, soulignons la grande diversité de micro-contextes sociolinguistiques, et *in fine* sociodidactiques. En effet, si le français est la principale langue véhiculaire sur tout le territoire, les langues kanak et langues de la migration remplissent des fonctions (sociales) très différentes selon les régions, les villages, les quartiers... allant de la langue vernaculaire (au sens de Gumperz) à la langue identitaire mythifiée (Boyer, 2009). Parallèlement, les représentations et stéréotypages à l'égard du français connaissent aussi une grande variabilité. De fait, la question des langues de l'école, des langues à l'école s'actualise différemment dans chacun de ces micro-contextes. Les langues « d'origine » pour quoi faire ? Là encore, les acteurs sociaux (parents d'élèves comme enseignants) ont une perception « contextualisée » des finalités de l'enseignement des/en langues kanak, allant des finalités patrimoniales aux finalités pédagogiques.

Le tableau ci-contre synthétise les différentes caractéristiques sociolinguistiques des « sites » qui ont fait l'objet d'observations de classe et d'enquêtes sociodidactiques dans le cadre d'ECOLPOM⁴⁵ (de 2009 à 2011). Il ressort que les différents contextes diglossiques engendrent une forte insécurité linguistique qui semble inhiber une « éducation bi-plurilingue ». En effet à l'exception d'un site où l'enseignement en français et en langue locale est assuré par le même enseignant, les « deux classes » restent perçues comme des espaces didactiques et pédagogiques distincts, en d'autres termes les enseignants standard et LCK ne se perçoivent pas comme partie prenante d'une même équipe (pédagogique) et élaborent leurs progressions, leurs gestes et ajustement de pratiques de classes isolément les uns des autres.

Pour entrer dans une réflexion sociodidactique contextualisée, évoquons rapidement quelques contextes de plurilinguisme où la question des fonctions des langues de/à l'école s'est posée : en Europe où l'école tend au monolinguisme comme l'école calédonienne, B. Maurer nous rappelle « qu'un des enjeux est de parvenir à un décroisement des compétences plurilingues, de mettre au point pour cela des activités visant à débloquent des pratiques ou des représentations trop verrouillées pour optimiser l'atout plurilingue » (Maurer, 2010, p. 175). Les approches plurielles (Candelier et De Pietro), et singulièrement l'éveil aux langues, apparaissent comme un levier possible pour « déverrouiller » les représentations linguistiques, mais aussi les attitudes relevant du « vivre ensemble ».

Les institutions scolaires africaines rencontrent des difficultés à dépasser les modèles occidentaux importés, comme le souligne Maurer (2010, p. 174), « dans

45. Pour un détail des micro-contextes du Grand Nouméa voir Colombel, 2012.

les sociétés africaines, la compétence plurilingue est souvent la règle [...] mais ce plurilinguisme des sujets ne se retrouve que fort peu dans l'institution scolaire ». Il en est de même en Nouvelle-Calédonie (comme en Guyane et en Polynésie française), l'unilinguisme y est la règle, l'idéologie monolingue persistante (Alby, Colombel, Fillol et Léglise, sous presse) et le français dans ces contextes est souvent à la fois langue seconde, cumulant les fonctions de langue de scolarisation, langue d'enseignement et matière. Les recherches-actions (Chatry-Komarek, 2010) menées actuellement dans certains pays africains, notamment dans des écoles pilotes plurilingues, proposent d'équiper didactiquement les langues vernaculaires des élèves et les langues véhiculaires des régions d'implantation de façon à proposer une pédagogie intégrée contextualisée. Alors que dans les contextes ultramarins (français), on exige encore que l'enseignement des langues des élèves serve l'enseignement du français, sans pour autant évaluer l'enseignement du tout français normatif sur le développement du langage, la construction identitaire, le rapport aux savoirs et le rapport à l'école d'élèves pluri-lingues, -culturels. Le statut politique original de la Nouvelle-Calédonie offre la possibilité d'une réforme « totale » rompant avec la tradition uniformisante de l'école « française ».

La construction d'une didactique du plurilinguisme passe d'abord par l'intégration dans l'univers scolaire des langues parlées par les enfants. Les avancées en termes de reconnaissances sont importantes en Nouvelle-Calédonie, mais semble subsister tout de même un risque que le bi/plurilinguisme des élèves devienne en contexte scolaire une addition d'enseignement de langues sans liens entre elles, sans passerelles. Au moment du bilan du transfert du premier degré, du bilan de l'Accord de Nouméa, d'une définition du projet éducatif pour le pays, d'une « réforme » (?) de l'école, ce défi sociodidactique suppose :

- de travailler à une évolution des représentations des langues océaniques auprès des parents d'élèves, des enseignants et même des décideurs, souvent persuadés que ces langues sont inutiles⁴⁶ inaptes à véhiculer des apprentissages : « ces changements sont la condition première de la construction d'un plurilinguisme » (Maurer, 2010, p. 175). L'éveil aux langues est de ce point de vue une approche très intéressante, et les enseignants sont rapidement convaincus de son intérêt quant à la valorisation des langues de tous les élèves ;
- 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) ;
- enfin, il nous semble que les travaux sociolinguistiques (récents) offrent un cadre réflexif modélisant la complexité, mais aussi la richesse, des contextes calédoniens.

46. Pour une analyse approfondie des représentations des langues kanak, voir Vernaudon, 2005 et Colombel, 2012.

CONCLUSION

Nous soulignerons pour conclure, qu'à côté du français, d'autres langues sont totalement absentes. Pourtant, les attentes et les interrogations sont nombreuses tant du côté des parents que du côté des enseignants quant à la place, aux finalités et aux modalités d'utilisation des langues dans l'enseignement primaire.

Nous l'avons mentionné dans différentes communications⁴⁷ et publications. Le point critique concerne l'absence de pilotage de l'enseignement des langues kanak, une coordination insuffisante entre la DENC et les provinces, et entre les ressources (associations, Académie des langues kanak, université de la Nouvelle-Calédonie, DENC, entre locuteurs, conseillers pédagogiques, inspecteur, universitaires...).

En l'absence d'outils pour l'aménagement des politiques linguistiques et éducatives, et en raison de nombreux malentendus, le consensus politique de reconnaissance des langues kanak semble trouver une limite majeure.

Au final, les langues kanak, 14 ans après l'Accord de Nouméa, trouvent difficilement leur(s) place(s) dans une école traditionnellement monolingue. En effet, et là est encore un paradoxe de la situation calédonienne, la question de la place des langues kanak à l'école est une question politique centrale depuis plus de trente ans, mais reste dans le même temps un impensé didactique au sein de l'institution scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBY S., COLOMBEL C., FILLOL V., LÉGLISE I., *L'école française face aux plurilinguismes de l'outre-mer. Une idéologie monolingue persistante*, Actes du colloque « Vers le plurilinguisme ? 20 ans après », Angers, 20 et 21 mars 2012, à paraître.
- BERNABE J., « La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet scolaire », *Langues et cultures régionales de France, État des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 1999, p. 35-52.
- BOYER H., « "Poids" des langues ou "poids" des imaginaires des langues ? sur trois situations de normalisation d'une langue minorée », M. GASQUET-CYRUS, C. PETITJEAN, *Le poids des langues. Dynamiques, représentations, contact, conflits*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 207-217.
- CALVET L.-J., *La guerre des langues et politiques linguistiques*, Paris, Hachette, 1999, [1^{re} éd. 1987].
- CANDELIER M., DE PIETRO J.-F., « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologique d'élaboration du cadre de référence pour les approches plurielles », P. BLANCHET, P. CHARDENET, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 252-264.
47. FILLOL V., VERNAUDON, J., *Langues kanak et Accord de Nouméa : 1999-2009. Quel bilan ? quelles perspectives*, Conférence-débat, Centre Culturel J.-M. Tjibaou, Nouméa, 12 novembre 2009. NOCUS I., SALAUN M., FILLOL V., *Séminaire l'école plurilingue*, Nouméa, octobre 2010 (cf. site de l'Académie des langues kanak). Table ronde États généraux du plurilinguisme, Centre culturel Tjibaou, avril 2011.

- CHATRY-KOMAREK M. (dir.), *Professionnaliser les enseignants de classes multilingues en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- CLERC S., *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique. Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la plurididactique des langues*, dossier présenté en vue d'une habilitation à diriger des recherches, université de Provence, 2011.
- COLOMBEL C., *Langues kanak, français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : quelle glottopolitique pour quelle contextualisation sociodidactique ?*, thèse de doctorat, université d'Aix-Marseille, 2012.
- COLOMBEL C., « Français, langues océaniques : quelle(s) langue(s) de scolarisation en Nouvelle-Calédonie ? », ESTEVE (initiale prénom••) et al., *Autour des langues et du langage n° 2, perspective pluridisciplinaire*, PUG, 2011, p. 243-250.
- COLOMBEL C., FILLLOL V., « L'éveil aux langues océaniques : mettre en place une culture du plurilinguisme en Nouvelle-Calédonie pour préparer l'enseignement des langues et de la culture kanak », C. BALSIGER, D. BÉTRIX KÖLHER, J.-F. DE PIETRO, C. PERREGAUX (dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan, 2012, p. 75-89.
- COMMISSION DU GRAND DÉBAT SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE, *Quelle école pour mon pays ? 60 recommandations pour la réussite de nos enfants*, 2011.
- COMMISSION DU GRAND DÉBAT SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE, *Le Miroir du débat. L'expression des Calédoniens sur leur école*, 2011.
- CM INTERNATIONAL, 2011, *Bilan de l'accord de Nouméa*, rapport final.
- CORTIER C., RICHET M., « Les dispositifs d'accueil et de scolarisation des élèves étrangers allophones : un observatoire pour les politiques locales d'intégration/ségrégation », M.M. BERTUCCI, V. Houdart-Merot (éd.), *Situations de banlieue. Langues, cultures, enseignement*, Lyon, INRP, 2006, p. 263-272.
- CUMMINS J., « De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté », *Division des politiques linguistiques, direction de l'éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg*, [www.coe.int/lang/fr], 2011.
- 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*.
- DEPREZ C., *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier-CREDIF, 1999.
- Diversité des langues et plurilinguisme*, culture et recherche, n° 124 ; hiver 2010-2011.
- FILLLOL V., « Quelles places pour les langues des élèves à l'école calédonienne ? Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues en Nouvelle-Calédonie », *Programme ECOLPOM pour « École Plurilingue Outre-Mer » (Évaluation des programmes d'enseignement des langues d'origine en contexte diglossique à l'école primaire en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane)*, programme financé par l'Agence nationale de la Recherche, 2011, 179 p.
- FILLLOL V., « Enjeux d'une sociodidactique des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie », M. RISPAIL (dir.), C. JEANNOT, M. TOTOZANI, S. TOMC (éd.), *Esquisses pour une école plurilingue. Réflexions sociodidactiques*, Paris, L'Harmattan, 2012a, p. 77-97.
- FILLLOL V., « Sociodidactique et formation des enseignants de français en contexte plurilingue : une expérience calédonienne », M. RISPAIL (dir.), *La sociodidactique au service de la complexité algérienne... et de quelques autres !*, Didacstyle, n° 4, 2012b, p. 191-200.
- FILLLOL V., *Les langues kanak ont-elles manqué leur (r)entrée à l'école calédonienne ?*, Actes du colloque international du réseau francophone de sociolinguistique (RFS) du groupement d'intérêt scientifique « Pluralités linguistiques et culturelles » (GIS-PLC) en

- partenariat avec l'École normale supérieure de Bouzaréa, Alger, 31 mai, 1^{er} et 2 juin 2011, sous presse.
- FILLOL V., SALAÛN M., « 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*, sous presse.
- FILLOL V., VERNAUDON J., « Les langues kanakes et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré », *ELA*, n° 133, *Français langue étrangère (FLE)/Français langue seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique*, 2004, p. 47-59.
- GÉLINEAU L., *Fondements pour une « théorie ancrée » de la conscientisation dans le cadre de la recherche-action participative et de l'éducation dans une perspective mondiale*, thèse de doctorat, université de Montréal, 2001.
- LERCARI C., *De la linguistique océanienne à l'enseignement des langues kanak*, Rapport de synthèse, 2003, non publié.
- LERCARI C., « Pour une didactique des langues kanak », *Hermès*, n° 32-33, 2002, p. 543-550.
- LERCARI C., VERNAUDON J., SAM L., FILLOL V., « Pourquoi les langues kanak à l'école ? », Brochure d'informations aux parents d'élèves, 2002, non édité.
- MAURER B., « Réponse à Daniel Coste, Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », *Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes*, *Les Cahiers de l'Accedle*, vol. 7, n° 1, 2010, p. 167-179.
- MOKADDEM H., « De quelques obstacles épistémologiques à la mise en place de l'école plurilingue en Nouvelle-Calédonie », J. VERNAUDON, S. GENEIX-RABAULT (dir.), *L'école plurilingue dans les communautés du Pacifique*, [http://www.alk.gouv.nc/portal/page/portal/alk/ress_docu/lecoleplurilingue/mokaddem], 2012.
- MOLINIÉ M., MOORE D., « Les littératies : une Notion en Questions (NeQ) en didactique des langues », *Recherches en DLC : Les Cahiers de l'Accedle*, vol. 9, n° 2, 2012.
- Mwà Vêé, *La revue culturelle kanak*, « Langues kanak : langues d'enseignement et de culture », n° 68, avril, mai, juin 2010.
- NOCUS I., FLORIN A., GUIMARD P., « Rapport d'évaluation de l'expérimentation "l'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie" », axe psycholinguistique, laboratoire de psychologie « Éducation, cognition, développement » (labécd), université de Nantes, 2005, non publié.
- NUSSBAUM L., « Construire le plurilinguisme à l'école : de la recherche à l'intervention et de l'intervention à la recherche », M. CANDELIER, G. IOANNITOU, D. OMER, M.-T. VASSEUR (dir.), *Conscience du plurilinguisme*, PUR, 2008, p. 125-144.
- OZOUOLIAS A., « Conscience phonologique : quels apprentissages en maternelle ? », *La maternelle : Première école. Premiers apprentissages*, *Chronique Sociale*, 2009, p. 117-134.
- Projet de programmes scolaires pour l'enseignement primaire public en Nouvelle-Calédonie. Réunion de collégialité, 28 octobre 2010.
- RIGO B., « Quelle éthique en milieu plurilingue et pluriculturel ? », J. VERNAUDON, V. FILLOL (dir.), *Vers une école plurilingue en Océanie francophone*, Paris, L'Harmattan, 2009, p. 297-308.
- SALAÛN M., *Rapport d'évaluation de l'expérimentation « l'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire publique de la Nouvelle-Calédonie », axe sociolinguistique*, Département des sciences de l'éducation, université Paris 5, 2005a.
- SALAÛN M., *L'école indigène, Nouvelle Calédonie, 1885-1945*, Rennes, PUR, coll. « Histoire », 2005b.
- VEYRET M.P., GOBBER M.-J., « 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, 2000.

