

Langues et cité

Langues des Outre-mer

Langues et cité

Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques

Ce numéro reprend les résumés des conférences plénières prononcées lors des seconds États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer à La Réunion (25-28 octobre 2021). Cet événement, qui a réuni des représentantes et des représentants de tous les territoires, a été organisé par le Ministère de la Culture en partenariat avec le Ministère des Outre-mer et le Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

Sommaire

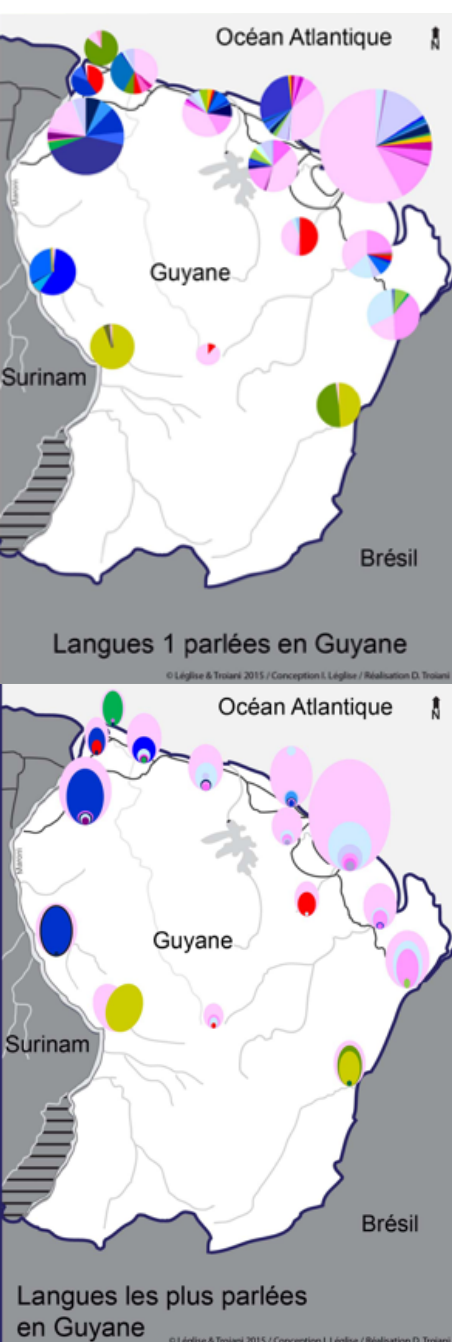
- Multilinguisme des territoires,
Plurilinguisme des citoyens,
Monolinguisme des institutions ?
Isabelle Légise (p.2)
- Les langues des Outre-mer : de quel(s) droit(s) ?
Véronique Bertile (p.6)
- En écho au film sur Hector Pouillet
Lambert Félix Prudent (p. 10)
- Co-officialité de deux langues d'enseignement
en Nouvelle-Calédonie
Solange Ponidja (p. 14)
- Historique de l'Enseignement
des Langues Kanak (ELK)
en Nouvelle-Calédonie
Léonard Drilë Sam (p.16)
- Les langues en Polynésie française :
la quête d'un nouvel équilibre
Mirose Paia,
Jacques Vernaudo, (p. 18)

Soutenu par :



L'exemple de la Guyane...

CARTE 1 : DISTRIBUTION GÉOGRAPHIQUE DES LANGUES DE PREMIÈRE SOCIALISATION PARLÉES EN GUYANE



CARTE 2 : DISTRIBUTION DES LANGUES LES PLUS PARLÉES EN CHAQUE POINT DU TERRITOIRE

Si tous les territoires ultramarins présentent une grande diversité linguistique – 54 des 75 langues de France étant issues des Outre-mer, la Guyane est, sans doute plus que d'autres, l'illustration même d'un territoire fortement multilingue. Généralement pensée comme une mosaïque de communautés linguistiques et culturelles juxtaposées issues de mouvements de peuplement liés à l'histoire coloniale, à l'esclavage, au bagne ou aux migrations économiques ou politiques plus récentes, la Guyane contemporaine offre cependant de multiples facettes : des reconfigurations sociales et urbaines importantes, une population jeune et démographiquement très dynamique, une part importante de migrants venant de pays proches dans un contexte de mobilités transnationales traditionnelles, en même temps que des problèmes d'accès à l'eau, à l'électricité et aux services de l'État par exemple pour des villages isolés ou pour des personnes n'ayant pour certaines jamais été scolarisées en français.

Si la population guyanaise est souvent plurilingue, mêlant différentes langues au sein de communications quotidiennes, la plupart des jeunes enfants ne parlent pas français avant d'être scolarisés. Alors que le français joue le rôle de gate keeper pour l'accès à l'emploi tertiaire qui représente 8 emplois formels sur 10, il n'a qu'une place congrue dans de nombreuses situations : on peut travailler ou avoir des échanges commerciaux en s'exprimant uniquement dans un créole à base anglaise ou en portugais du Brésil, par exemple. Une partie importante de la population peut ainsi avoir un degré de connaissance du français assez limité. Un problème important d'accès aux droits de la population en découle : accès à l'éducation, à la santé, à la justice et aux services publics en général qui s'adressent généralement en français à leurs administrés.

Multilinguisme des territoires

Il y a différentes manières de représenter la diversité linguistique à l'échelle d'un territoire comme celui de la Guyane. On peut notamment proposer une liste de langues, comme dans le tableau 1, insistant sur leurs caractéristiques linguistiques et sur la proportion estimée de locuteurs de cette langue. Dans ce tableau, une vingtaine de langues sont listées. Parmi elles, 12 se retrouvent sur la liste des langues de France établie en 2003 (Cerquiglini 2003), ce sont désormais les « langues de Guyane » pour lesquelles des dispositifs d'enseignement sont possibles (Goury et al 2000, Alby et Léglise 2005, 2016) même si c'est à titre expérimental (Lemerrier, Muni Toke et Palomares, 2014).

On peut également proposer des cartes, représentant les différentes langues de première socialisation, acquises et utilisées au sein de la famille, comme la carte 1 ou représentant les langues les plus fréquemment parlées dans une zone géographique, comme la carte 2, c'est-à-dire les langues pouvant jouer un rôle véhiculaire localement. Par ailleurs, le détail de l'importance numérique de chacune des langues en fonction des localisations peut être consulté sur les schémas tels que 1 et 2 qui illustrent le multilinguisme des villes de Macouria et Saint-Laurent-du-Maroni.

Multilinguisme des territoires Plurilinguisme des citoyens Monolinguisme des institutions ?

Isabelle Léglise, Directrice de recherche au CNRS, SeDyL (CNRS, INALCO, IRD)

TABEAU 1 : LISTE DES PRINCIPALES LANGUES PARLÉES EN GUYANE (LÉGLISE 2007a)

Type de langues	Nom de la (variété de) langue	Caractéristiques
Langues amérindiennes	arawak ou lokono	Langues autochtones appartenant à trois familles linguistiques (caribe, tupi-guarani et arawak). Listées dans le rapport Cerquiglini, elles sont parlées dans leur ensemble par moins de 5 % de la population ¹ . Les deux premières, en raison de leur faible nombre de locuteurs ou de rupture de transmission vers les jeunes générations, peuvent être considérées comme « en danger » ² .
	émérillon ou teko	
	kali'na	
	palikur	
	wayana	
Langues créoles à base lexicale française	wayampi	Résultant de l'esclavage et de la colonisation française en Guyane. Mentionnée dans le rapport Cerquiglini, langue maternelle d'environ un tiers de la population, elle est véhiculaire dans certaines régions – en particulier sur le littoral.
	créole guyanais	
	créole haïtien	
	créole martiniquais, créole guadeloupéen	
Langues créoles à base lexicale anglaise	créole de Sainte-Lucie	Langues parlées par des Français venant des Antilles, estimés à 5 % de la population guyanaise.
	aluku	Langue issue de l'immigration en provenance de Sainte-Lucie aux siècles derniers, parlée actuellement par moins de 1 % de la population.
	ndyuka	Variétés de langues ³ (Easter Maroon Creoles) parlées par des Noirs Marrons ayant fui les plantations surinamiennes au XVIII ^e siècle, mentionnées dans le rapport Cerquiglini. Langues premières de Marrons faisant historiquement partie de la Guyane ou de migrants récemment arrivés du Surinam, elles sont parlées par plus d'un tiers de la population guyanaise. Elles jouent également un rôle véhiculaire dans l'Ouest guyanais.
	pamaka	Langue véhiculaire du Surinam voisin, elle est la langue maternelle d'une très faible partie de la population guyanaise, notamment dans l'Ouest, où elle joue cependant un rôle véhiculaire.
Langue créole à base anglaise (partiellement relexifiée en portugais)	sranan tongo	Parlée par des Noirs Marrons originaires du Surinam mais installés en Guyane depuis plus ou moins longtemps, mentionnée dans le rapport Cerquiglini. Les estimations chiffrées sont les plus fluctuantes à son égard. Selon PRICE et PRICE (2002), les Saramaka constituerait le groupe de Marrons le plus important de Guyane (10 000 personnes), toutefois nos enquêtes montrent des taux de déclaration du saamaka souvent inférieurs aux autres créoles à base anglaise.
	saamaka	
Variétés de langues européennes	français	Langue officielle, langue de l'école, langue maternelle des 10 % de la population venant de métropole ainsi que de certaines parties bilingues de la population (en particulier à Cayenne) et partiellement véhiculaire en Guyane.
	portugais du Brésil	Langue parlée par une immigration brésilienne estimée entre 5 et 10 % de la population guyanaise, jouant un rôle véhiculaire dans l'Est, le long du fleuve Oyapock.
	anglais du Guyana	Variété parlée par une immigration venant du Guyana voisin, estimée à 2 % de la population.
	néerlandais	Langue parlée par une partie de l'immigration surinamienne ayant été préalablement scolarisée dans cette langue.
	espagnol	Langue parlée par une infime partie de la population originaire de Saint-Domingue et de pays d'Amérique latine (Colombie, Pérou, notamment).
Langues asiatiques	hmong	Langue parlée par une population originaire du Laos, arrivée en Guyane dans les années 1970, représentant 1 % de la population, regroupée essentiellement dans deux villages, mentionnée dans le rapport Cerquiglini.
	chinois (hakka, cantonais)	Variétés de langue parlées par une immigration d'origine chinoise datant du début du siècle.

1. Si on rapporte les diverses estimations concernant les groupes humains concernés aux statistiques globales de la population (INSEE, 1999) En raison des difficultés de recensement en Guyane, on sait toutefois que ces chiffres officiels sont sous-évalués.

2. Une position extrême consiste à considérer toutes les langues de Guyane, à l'exception du créole guyanais, comme « en danger » (LAUNEI 2000), en retenant comme critère les faibles chiffres de population dans le département : quelques centaines ou quelques milliers de locuteurs selon les cas. En ce qui concerne les langues amérindiennes, notons que le lokono – qui est menacé car il n'est plus parlé par les jeunes générations en Guyane – est encore parlé par de nombreux locuteurs au Guyana, tandis que le teko – dont la transmission familiale est encore assurée – n'est parlé qu'en Guyane.

3. L'aluku, le ndyuka et le pamaka sont considérées comme des variétés dialectales d'une même langue, le nenge (en aluku et pamaka) ou nengee (en ndyuka), cf. GOURY, MIGGE (2003).

SCHÉMA 1 : LANGUES DE PREMIÈRE SOCIALISATION À MACOURIA

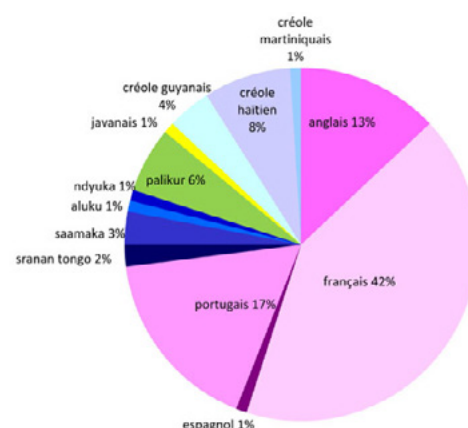
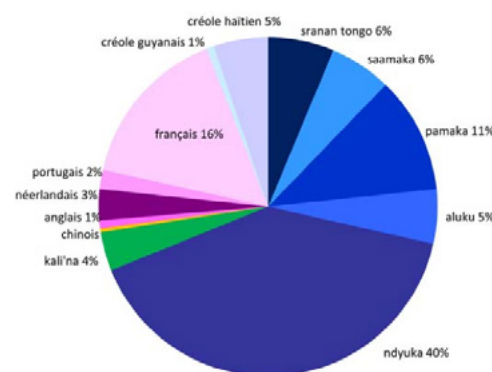


SCHÉMA 2 : LANGUES DE PREMIÈRE SOCIALISATION À SAINT-LAURENT-DU-MARONI



D'après I. Léglise (2011)
Conception I. Léglise / Réalisation D. Troiani

- Ces derniers schémas ont été réalisés à partir d'enquêtes effectuées auprès d'enfants d'une dizaine d'années. Tous les résultats de ces enquêtes sont disponibles ici :

https://sedyl.cnrs.fr/Isabelle_Léglise/guyane/

Plurilinguisme des citoyens

Si on s'intéresse maintenant aux langues parlées par les individus, mes enquêtes ont pu montrer que les Guyanais sont plurilingues depuis leur jeune âge et que leurs répertoires linguistiques s'étoffent au fil des années, en particulier à l'adolescence et en tant que jeune adulte. On peut à nouveau représenter ce plurilinguisme de différentes manières.

Par exemple, à l'aide du schéma 3 suivant, on peut illustrer les langues utilisées par un enfant en fonction de ses interlocuteurs dans la famille :

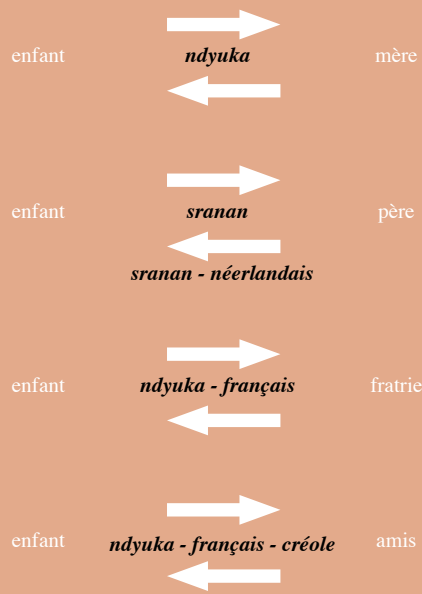


SCHÉMA 3 : GESTION DES LANGUES EN FONCTION DES INTERLOCUTEURS PAR UN ENFANT CONFRONTÉ À 5 LANGUES QUOTIDIENNES

On peut aussi donner à voir ce plurilinguisme se déployer lors d'interactions entre pairs (ici des jeunes adultes d'une vingtaine ou trentaine d'années à Saint-Laurent du Maroni mêlant des ressources linguistiques appartenant à 5 langues différentes) :

E: Wan sers mi e du, wan tra wroko leki soudati, fu la mairie / lameri gi la mairie / lameri. Ma mi hoop taki nanga kontrakt, den man nu e gi wan langa kontrakt, siks mun, ef i e wroko bun, den man gi i siks mun baka, te nanga tu yuli, a kaba, den man stop en.
'Je travaille comme agent de sécurité, un peu comme soldat, de la mairie, pour la mairie. Mais j'espère que ce sera avec un contrat, ces gens ne font pas de contrats longs, six mois, si tu travailles bien, les gens te donnent six mois de plus, jusqu'à maximum deux ans, et c'est fini, ils arrêtent.'

Monolinguisme des institutions ?

Le titre de cette troisième partie est volontairement provocateur. Car face à tant de multilinguisme, les institutions ne peuvent être monolingues même si certaines semblent promouvoir (voire exiger) une communication exclusivement en français alors que d'autres semblent faire des choix de communication par écrit dans certaines langues internationales et pas dans les langues des Outre-mer. Pourtant les acteurs sociaux qui y travaillent (agents aux guichets, personnel hospitalier, enseignants etc.) sont eux-mêmes souvent plurilingues. Lorsqu'on observe les affichages dans les différents services ou qu'on écoute les conversations qui se déroulent dans différents lieux, on a accès parfois à des exemples de communication plurilingue réussie mais aussi ce qu'on peut appeler des ratés de la communication.

L'un des domaines les plus alarmants en termes d'implications de ces difficultés de communication liées à l'absence de traductions systématiques, outre celui de la justice, est celui de la santé.

Cette question est prise à bras le corps par certains hôpitaux, en France hexagonale, comme l'hôpital Avicenne et les hôpitaux signataires de la **déclaration d'Amsterdam** : « Vers des hôpitaux adaptés aux besoins des migrants dans une Europe de la diversité ethnique et culturelle ». Or, le même type de diversité, linguistique et culturelle, est présent à l'hôpital en Guyane, sans qu'une prise en compte systématique ne soit proposée. Je ne reviens pas ici sur les ratés de la communication ordinaire, en milieu hospitalier (Léglise 2007b), pour me concentrer sur les absences de traduction en langues locales de la signalétique publique.

La photo 1 ci-dessous a été prise à l'accueil de l'hôpital de Saint-Laurent-du-Maroni en 2005. On remarque que l'indication « accueil » n'apparaît qu'en français. En revanche, une interdiction est traduite dans deux langues internationales : l'anglais et le sranan tongo. Aucune indication en langue de Guyane n'apparaît.



PHOTO 1 : SIGNALÉTIQUE À L'ENTRÉE DE L'HÔPITAL DE SAINT-LAURENT-DU-MARONI (LÉGLISE, 2007b)

Les photos 2 ont été prises le 14 mars 2020 à l'aéroport Félix Eboué de Cayenne. Il s'agit d'affiches de l'ARS indiquant les gestes barrières à effectuer en raison du coronavirus. Les documents affichés sont, outre l'original en français placardé à de nombreux endroits, une traduction en espagnol, une en sranan tongo, une en portugais du Brésil, la dernière en créole guyanais. Aucune langue de Guyane n'apparaît hormis le créole guyanais – ce qui, en tant que voyageuse présente ce jour-là au

milieu de nombreux Guyanais m'étonne. On peut imaginer qu'en dehors de la dernière affiche clairement adressée aux Guyanais lisant le créole guyanais, les autres ne sont destinées qu'à des voyageurs venant de pays hispanophones, du Brésil ou du Surinam. Or, les jours suivants, cette absence de traductions en langues de Guyane fait réagir associations et population qui œuvrent pour proposer des traductions.

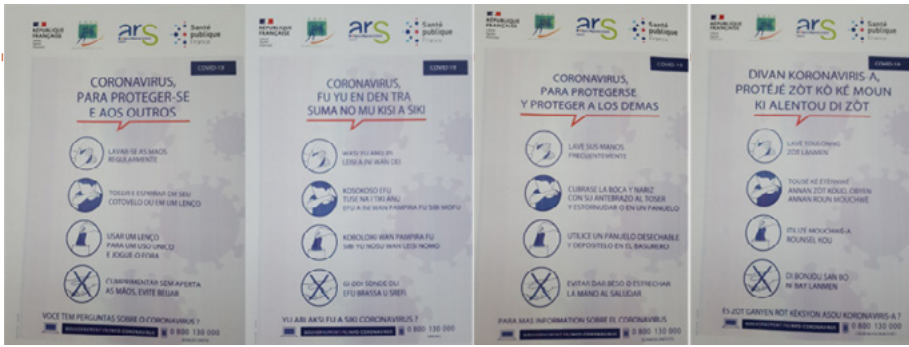


PHOTO 2 : AFFICHAGES À L'AÉROPORT DE GUYANE

► A partir du 17 mars 2020, le site de l'ARS-Guyane publie la traduction de ces consignes via des affiches dans 16 langues ainsi que des vidéos dans 19 langues parlées en Guyane, en particulier dans les langues amérindiennes (kalin'a, palikur, teko, wayana, wayampi) et les langues créoles non représentées à l'aéroport (notamment dans les langues des Marrons : nengue tongo, saamaka mais aussi en créole haïtien par exemple). Devant l'enjeu sanitaire de diffusion des gestes barrières, des solutions sont donc trouvées, même si elles sont bricolées. Le même succès n'est pas au rendez-vous pour expliquer la vaccination. En septembre 2021, alors que la Guyane est l'un des territoires où l'adhésion de la population à la vaccination est la plus faible, avec seulement 22% de vaccinés, des spots explicatifs en français ne sont traduits qu'en deux langues locales (ndyuka et wayana), un dépliant uniquement traduit dans une langue de Guyane. (<https://www.guyane.ars.sante.fr/campagne-de-vaccination-contre-le-covid-19>).

Comme on l'a vu, les choix des langues employées ou affichées ne sont jamais anodins. Si les institutions ne promeuvent bien souvent que le français, elles affichent parfois un plurilinguisme sélectif à propos duquel on peut s'interroger sur le circuit de décisions ayant abouti à ces choix. Ces choix ne font malheureusement apparaître que très rarement les langues des Outre-mer. Pourtant, l'exemple de la traduction des gestes barrières, avec affichages et vidéos ou spots radio en de multiples langues, montre que cela est tout à fait possible.

Conclusion

Face à un territoire multilingue par excellence et une population éminemment plurilingue mais qui ne maîtrise parfois pas le français, on pourrait s'attendre à la mise en place de politiques linguistiques demandant aux institutions de s'adresser aux citoyens dans les différentes langues que pratiquent ces derniers – tout ou moins dans les langues identifiées comme « langues de Guyane » ou « langues de France » depuis une vingtaine d'années. Ainsi, dix ans après un premier constat (Léglise 2011), dans les domaines de la santé ou de la justice, je continue à me demander quel accès aux services publics est réellement possible pour des citoyens non francophones.

Pour réduire les inégalités, le rapport de la commission nationale consultative des droits de l'Homme (2017)⁽¹⁾ recommande notamment la traduction des communications ainsi que la diffusion d'informations juridiques dans les médias locaux « dans le respect de la tradition orale et du multilinguisme propres aux territoires » ultramarins. Ces dernières années, après de nombreuses publications scientifiques, un certain nombre de rapports officiels préconisent une plus grande reconnaissance et utilisation des langues des Outre-mer ; les États Généraux du Multilinguisme dans les Outre-mer ont abouti à la **déclaration de Cayenne (2011)**⁽²⁾.

L'avis du Conseil économique et social (2019)⁽³⁾ encourage enfin, pour une meilleure cohésion sociale, de valoriser les langues des Outre-mer non seulement dans l'éducation où « chaque enfant doit avoir la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle, au même titre que dans la langue française » mais également, dans les domaines de l'accès à la santé, l'éducation, la police, au droit et à la justice où « les pratiques de traduction, d'interprétation et d'accompagnement en langue régionale doivent être encouragées. L'expression orale en langues régionales peut être assurée dans les espaces d'accueil des services publics » de même que la signalétique à l'écrit. Les constats ayant été clairement effectués et installés dans le débat public ces dix dernières années, on pourrait espérer que la tenue des États Généraux du Multilinguisme dans les Outre-mer, en octobre 2021 à la Réunion, permette de nous faire avancer vers une politique linguistique à la hauteur de la richesse portée par les Outre-mer et des enjeux de justice sociale qui sont posés : une politique linguistique plurilingue et inclusive. L'accueil des citoyens par les services publics, dans au moins une des langues qu'ils parlent, même si ce n'est pas le français, devrait à mon sens être une priorité. •

(1) https://www.cncdh.fr/sites/default/files/170622_avis_acces_a_la_justice_et_au_droit_outre-mer_0.pdf

(2) https://www.lecese.fr/sites/default/files/pdf/Avis/2019/2019_16_langues_regionales_outremer.pdf

(3) <https://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Documentation-administrative/Declaration-de-Cayenne-2011>

Références

- Alby, S., et Léglise, I. (2005). *L'enseignement en Guyane et les langues régionales, réflexions sociolinguistiques et didactiques*. Marges Linguistiques 10, 245-261.
- Alby S. et I. Léglise (2016) *L'éducation bilingue dans le contexte multilingue guyanais : dispositifs cloisonnants et pratiques pédagogiques innovantes*. Dans L'éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques, Hélot C. et Erfurt J. (dir), 66-86. Limoges, Lambert Lucas.
- En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01426303/document>
- Cerquiglini, Bernard. , éd. 2003. *Les langues de France*. Paris: PUF.
- Goury, L., Launey, M., Queixalós, F., et Renault-Lescure, O. (2000). *Des médiateurs bilingues en Guyane française*. Revue française de linguistique appliquée V-1: 43-60.
- Léglise, I. (2007a). *Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes linguistiques en Guyane*. In Pratiques et Représentations Linguistiques En Guyane : Regards Croisés, I. Léglise, et B. Migge, eds. (Paris: IRD Editions), pp. 13-30.
- Léglise I. (2007b), *Environnement graphique, pratiques et attitudes linguistiques à l'hôpital (St Laurent du Maroni)*, dans Léglise I. & Migge B. (dirs), Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés, Paris, IRD Éditions, p. 403-423.
- Léglise I. (2011) *Quel accès aux soins et aux services publics pour des citoyens non francophones ?* Culture et Recherche, no 125: 10-11.
- En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00680947/document>
- Lemercier É., V. Muni Toke, et É. Palomarès (2014) *Les Outre-mer français*. Terrains & travaux, no 24 (octobre) : 5-38.
- En ligne : http://www.cairn.info/gate3.inist.fr/resume.php?ID_ARTICLE=TT_024_0005

Véronique Bertile

Maître de conférence
à l'Université de Bordeaux,
Centre d'Études et de Recherches
Comparatives sur les Constitutions,
les Libertés et L'État (CERCCLÉ)

Les langues des Outre-mer : de quel(s) droit(s) ?

Grâce à ses Outre-mer, la France possède une richesse linguistique insoupçonnée qui a été révélée en 1999, au moment de l'effervescence provoquée par la signature – mais la non-ratification – de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

Dans son rapport sur « les langues de la France », le linguiste Bernard Cerquiglini a recensé 75 « langues parlées par des ressortissants français sur le territoire de la République », dont la majorité est en usage outre-mer. Sans les Outre-mer, ce nombre tomberait à 21 langues régionales dans l'Hexagone.

Le rapport distingue les langues des « départements d'outre-mer », au nombre de 15 et celles des « territoires d'outre-mer », au nombre de 39. Avec une telle présentation, les langues des Outre-mer sont d'emblée singularisées au sein des langues de France.

Elles le sont, d'abord, au regard de leur situation sociolinguistique : nombreuses, les langues Outre-mer sont aussi, pour certaines d'entre elles, particulièrement vivantes. Elles sont souvent les langues maternelles des populations locales et sont même, pour certains locuteurs, les seules langues maîtrisées.

Les langues créoles en sont un exemple éloquent : les différents rapports de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (DGLFLF) font état de leur vitalité et indiquent que le nombre de locuteurs actifs est de plus de deux millions. Langue première de plus de 90% de la population, le créole réunionnais est la langue régionale la plus parlée de France.

Les langues des Outre-mer sont aussi des langues de France à part au regard de leur statut juridique puisqu'elles relèvent d'un double régime : en tant que *langues régionales*, elles sont régies par les règles adoptées en la matière, de la loi Deixonne à la loi Molac, en passant par l'article 75-1 de la Constitution. En tant que langues des *Outre-mer*, elles sont aussi régies par les règles relatives au statut des territoires dans lesquels elles sont en usage.

Des langues régionales comme les autres

Adoptée sous la IV^e République, la loi n°51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux a ouvert la voie de la reconnaissance des langues régionales en droit français. Plus connue sous le nom de « loi Deixonne » qu'elle emprunte à son rapporteur, elle autorise l'enseignement des langues régionales dans le système éducatif. Elle vise toutes les langues régionales, bien qu'elle ne prévoie initialement son application immédiate que pour quatre d'entre elles, à savoir le breton, le basque, le catalan et l'occitan. Elle sera progressivement étendue à d'autres langues, dont certaines des Outre-mer :

- le *tahitien*, par le décret n°81-553 du 12 mai 1981 ;
- quatre *langues mélanésiennes* – l'ajië, le drehu, le nengone et le paicî –, par le décret n°92-1162 du 20 octobre 1992 ;
- les *langues créoles*, par la loi n°2000-1207 d'orientation pour l'outre-mer du 13 décembre 2000 ;
- le *shimaoré* et le *kibushi* parlés à Mayotte, par la loi n°2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion, dite « loi Molac ».

Aujourd'hui abrogée, la loi Deixonne sera suivie de nombreuses autres dispositions législatives et réglementaires – la loi Molac étant la dernière en date –, reprises pour la plupart dans le Code de l'éducation (articles L.312-10 et suivants). Ce droit des langues régionales a été couronné d'une reconnaissance dans la norme suprême par la révision constitutionnelle du 23 juillet 2008. La Constitution affirme désormais, en son article 75-1, que « *les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France* ».

L'expression « langues de France » fait son entrée en droit français avec le décret n°2001-950 du 16 octobre 2001 modifiant le nom de la Délégation générale à la langue française (DGLF), qui devient donc la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). Ces dernières sont définies comme « *les langues autres que le français qui sont parlées sur le territoire national et font partie du patrimoine culturel national* ».

L'expression sera par la suite employée dans d'autres textes, sans pour autant chasser celle de « langues régionales ».

► Dans un premier temps, la distinction a semblé se dessiner entre les « langues de France », expression consacrée dans le domaine de la culture et les « langues régionales », expression usitée dans le domaine de l'éducation. Mais elle sera finalement brouillée, l'expression « langues de France » se rencontrant également désormais dans les arrêtés fixant la répartition des postes offerts aux concours de recrutement de professeurs agrégés de l'enseignement du second degré, par exemple. Pour autant, l'expression n'a pas supplanté celle de « langues régionales », la seule consacrée au niveau législatif et constitutionnel.

Les dispositions générales relatives aux langues régionales concernent principalement le domaine de l'enseignement. Or, si elles semblent permissives, elles se heurtent au principe du caractère facultatif de l'enseignement des langues régionales. Ce principe a été posé par les premières législations comme condition *sine qua non* d'existence d'un tel enseignement ; le Conseil constitutionnel lui a conféré valeur constitutionnelle en le rattachant au principe d'égalité.

Sa jurisprudence, affirmée dans la décision n°91-290 DC du 9 mai 1991 relative au statut de la Corse et invariablement réitérée par la suite, établit en effet que l'enseignement des langues régionales « *n'est pas contraire au principe d'égalité dès lors qu'il ne revêt pas un caractère obligatoire* ». Elle précise que plus est que ce principe du caractère facultatif de l'enseignement des langues régionales vise non seulement les élèves mais également les enseignants et, plus généralement, l'administration scolaire dans son ensemble. Cela signifie concrètement que si les élèves ne sont pas obligés de suivre des cours de langue régionale, les écoles ne sont, pour leur part, pas non plus tenues d'organiser de tels cours.

De fait, un élève qui souhaiterait suivre un tel enseignement ne pourrait contraindre son établissement à l'organiser. De même, un établissement peut très bien mettre en œuvre un enseignement de langue régionale mais rien ne lui garantit que celui-ci sera fréquenté par des élèves. De plus, rien ne garantit un élève qui commence à apprendre une langue régionale, qu'il pourra poursuivre cet apprentissage tout au long de sa scolarité.

Aucun acteur de l'école n'est gagnant. Une telle situation, engendrée par l'application du principe du caractère facultatif

de l'enseignement des langues régionales, est regrettable, en ce qu'il n'encourage pas du tout, au final, un tel enseignement. Outre-mer, ces dispositions ont parfois signifié un recul : ainsi en est-il en Polynésie française où, par une décision du conseil du gouvernement en date du 28 novembre 1980, la langue tahitienne a été, conjointement avec la langue française, proclamée langue officielle du territoire, enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et primaires : dès lors, l'extension de la loi Deixonne au tahitien en 1981 a rendu facultatif un enseignement qui était obligatoire.

La disposition constitutionnelle consacrant les langues régionales comme patrimoine de la France n'est pas davantage satisfaisante. Tel qu'il est formulé et situé, l'article 75-1 de la Constitution soulève en effet plus de questions qu'il n'apporte de réponses : les doutes portent essentiellement sur l'indétermination de la notion de « patrimoine » et sur la création ou non d'obligations positives à la charge de l'État et/ou des collectivités territoriales. La position des juges pour lui conférer un contenu normatif était très attendue et la déception a été à la mesure de l'attente. Dans sa décision n°2011-130 QPC du 20 mai 2011 *Mme Cécile L. et autres*, le Conseil constitutionnel a considéré que « *cet article n'institue pas un droit ou une liberté que la Constitution garantit* ». Il dit ce qu'il ne permet pas mais ne fait pas la lumière sur ce qu'il permet.

Langues régionales, les langues des Outre-mer relèvent de ce statut général. Mais certaines d'entre elles bénéficient aussi de dispositions spéciales prévues par le statut du territoire dans lequel elles sont pratiquées.

Des langues régionales aux statuts particuliers

Outre-mer, la question des langues n'est pas étrangère aux évolutions statutaires : ainsi en est-il des langues créoles, des langues kanak et des langues polynésiennes.

Les langues créoles – Les créoles ont été reconnus en tant que langues régionales par la loi n°84-747 du 2 août 1984 qui confère aux conseils régionaux de Guadeloupe, de Guyane, de Martinique et de La Réunion, compétence pour déterminer « les activités éducatives et culturelles complémentaires

relatives à la connaissance des langues et des cultures régionales, qui peuvent être organisées dans les établissements scolaires relevant de la compétence de la région ». Cette compétence a longtemps appartenu aux seules régions des Outre-mer avant d'être étendue, par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 à toutes les collectivités territoriales – communes, départements, régions.

La loi n°2000-1207 d'orientation pour l'outre-mer du 13 décembre 2000 vise elle aussi les langues créoles sans les nommer, au moyen d'une périphrase énonçant que « les langues régionales en usage dans les départements d'outre-mer font partie du patrimoine linguistique de la Nation [et] bénéficient du renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage ». C'est la loi n°2009-594 du 27 mai 2009 pour le développement économique des Outre-mer qui les nommera expressément en affirmant que « les langues créoles font partie du patrimoine national ».

Les langues kanak – La Nouvelle-Calédonie se caractérise par un plurilinguisme dit « égalitaire » : aucune des nombreuses langues locales ne s'impose face aux autres, de sorte que le français est utilisé comme langue véhiculaire commune. Qui plus est, le français est la langue écrite, les langues vernaculaires relevant avant tout de l'oralité. La loi n°88-1028 du 9 novembre 1988 portant dispositions statutaires et préparatoires à l'autodétermination de la Nouvelle-Calédonie n'est, de ce fait, pas prolixe sur les langues. Elle se fixe abstraitement pour objectif d'adapter les formations aux particularités du territoire notamment par l'enseignement des langues locales (article 85, 1°). Le décret n°92-1162 du 20 octobre 1992 précité concrétise cet engagement en étendant l'application de la loi Deixonne à certaines langues mélanésiennes.

Toutefois, c'est l'accord de Nouméa du 5 mai 1998 qui se montre plus véhément sur la question. Entre autres revendications identitaires, son article 1.3.3 dispose : « 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 être accrue et faire l'objet d'une réflexion approfondie ». Cet accord, « constitutionnalisé » par la loi constitutionnelle n°98-610 du 20 juillet 1998 relative à la Nouvelle-Calédonie, et mentionné aux articles 76 et 77 ►

► de la Constitution, fait partie des normes de référence utilisées par le Conseil constitutionnel lors de son contrôle des lois organiques relatives à la Nouvelle-Calédonie et des lois de pays. Son article 1.3.3 susmentionné revêt par conséquent une valeur constitutionnelle et pourrait alors se poser la question de son articulation avec l'article 2 de la Constitution selon lequel « la langue de la République est le français ». Jouissant d'une protection constitutionnelle, les langues kanak, si elles ne sont pas érigées au rang de langues officielles, ne seraient donc théoriquement pas soumises à la condition qui frappe toutes les autres langues régionales quant au caractère facultatif de leur enseignement.

Les langues polynésiennes – Suite à la révision constitutionnelle du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République, la Polynésie française s'est vue dotée d'un nouveau statut d'autonomie par la loi organique n°2004-192 du 27 février 2004.

La question des langues fait l'objet du long article 57, lequel s'ouvre sur la proclamation de l'officialité de la langue française.

Son alinéa 2 traite du tahitien et des autres langues polynésiennes et dispose, dans une formulation plus symbolique que juridique, que « la langue tahitienne est un élément fondamental de l'identité culturelle : *ciment de cohésion sociale, moyen de communication quotidien, elle est reconnue et doit être préservée, de même que les autres langues polynésiennes, aux côtés de la langue de la République, afin de garantir la diversité culturelle qui fait la richesse de la Polynésie française* ».

Son alinéa 3 envisage les rapports privés et rappelle la règle, dans cette sphère, de la liberté linguistique. Ses alinéas 4, 5 et 6 régissent le domaine scolaire et prévoient que « la langue tahitienne est une matière enseignée dans le cadre de l'horaire normal des écoles maternelles et primaires, dans les établissements du second degré et dans les établissements d'enseignement supérieur ». Dans sa décision n°2004-490 DC du 12 février 2004, le Conseil constitutionnel n'a pas manqué de réitérer, à leur rencontre, sa jurisprudence constante selon laquelle « *cet enseignement ne saurait revêtir pour autant un caractère obligatoire ni pour les élèves ou étudiants, ni pour les enseignants* ».

Modifiée par la loi n°2015-1268 du 14 octobre 2015 d'actualisation du droit des outre-mer, la loi d'orientation pour l'outre-mer vise désormais toutes les langues des Outre-mer : « *les langues régionales en usage dans les collectivités relevant des articles 73 et 74 de la Constitution et en Nouvelle-Calédonie font partie du patrimoine linguistique de la Nation* ».

Le droit français à l'épreuve des pratiques linguistiques outre-mer

Selon l'article 2 de la Constitution, « *la langue de la République est le français* ».

Pour le Conseil constitutionnel, cela signifie :

- que l'usage du français s'impose aux personnes morales de droit public et aux personnes de droit privé dans l'exercice d'une mission de service public, ainsi qu'aux usagers dans leurs relations avec les administrations et services publics (décision n°96-373 DC du 9 avril 1996 *Loi organique portant statut d'autonomie de la Polynésie française*) ;
- que les particuliers ne peuvent se prévaloir, dans leurs relations avec les administrations et les services publics, d'un droit à l'usage d'une langue autre que le français, ni être contraints à un tel usage (décision n°99-412 DC du 15 juin 1999 *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*). Outre-mer, l'application de l'article 2 de la Constitution a donné lieu à une jurisprudence constitutionnelle et administrative stricte.

L'arrêt du Conseil d'État du 29 mars 2006 *Haut-commissaire de la République en Polynésie française* en constitue une illustration patente : la Haute juridiction administrative annule une disposition du règlement intérieur de l'assemblée de la Polynésie française qui permettait aux orateurs, au cours des débats en séance plénière, d'utiliser au choix la langue française, la langue tahitienne ou l'une des langues polynésiennes.

Ce faisant, le Conseil d'État invalide une pratique courante dans les assemblées des Outre-mer où nombre de conseillers échangent dans la langue régionale. S'ensuit un véritable jeu de dupes entre le Conseil

d'État et les membres de l'assemblée polynésienne : à pas moins de trois reprises par la suite, le Conseil d'État a annulé des lois du pays polynésiennes au motif que des membres de l'assemblée s'étaient exprimés en tahitien, entachant la procédure d'adoption de l'acte d'une irrégularité *substantielle*. Seule l'oralité étant concernée, cette position rigide du juge administratif, qui n'a pas évolué avec le nouvel article 75-1 de la Constitution, ne manque pas de surprendre.

Deux autres décisions du Conseil d'État relatives cette fois à l'acquisition de la nationalité française interrogent également sur l'inclusion des langues des Outre-mer dans le « patrimoine de la France ». Dans la première affaire (Conseil d'État, 23 octobre 1991, *Ministre de la solidarité, de la santé et de la protection sociale*, n°109761), M. Ali X., de nationalité comorienne, résidant à La Réunion, demande l'autorisation de souscrire à la déclaration de réintégration dans la nationalité française. Le ministre de la solidarité, de la santé et de la protection sociale ayant rejeté sa demande, il saisit le juge administratif compétent – en l'espèce, le tribunal administratif de Paris –, lequel lui donne raison et annule la décision de refus. Mais en dernier ressort, le Conseil d'État va considérer que M. X « fait montre d'une compréhension très médiocre de la langue française qu'il parle peu et ne sait ni lire ni écrire et qu'il ne peut soutenir une conversation courante qu'avec difficulté » avant de conclure que « dans ces conditions, *et alors même qu'il parlerait couramment le créole, fréquemment utilisé à La Réunion où il réside*, le ministre de la solidarité, de la santé et de la protection sociale a pu légalement estimer que l'intéressé ne remplissait pas la condition d'assimilation à la communauté française ». De même, dans la seconde affaire, dix ans plus tard (Conseil d'État, 7 novembre 2001, *Maria Altagracia X*, n°212057), le Conseil d'État va-t-il considérer que « Mme X, ressortissante dominicaine, qui réside en Guyane depuis 1990, comprend et parle très peu le français, qu'elle ne sait ni lire ni écrire, et qu'elle ne peut soutenir une conversation courante en français ; que, dans ces conditions, *et alors même qu'elle parle couramment le créole, qui est habituellement utilisé en Guyane*, le ministre de l'emploi et de la solidarité a pu légalement s'opposer, en estimant qu'elle

témoignait d'une assimilation insuffisante à la communauté française, à ce qu'elle acquière la nationalité française par mariage ».

Ainsi, des personnes résidant outre-mer et parlant la langue de cet Outre-mer – signe de leur assimilation dans ce territoire – mais ne maîtrisant pas le français ne remplissent pas la condition d'assimilation à la communauté française...

La question linguistique revêt dans les Outre-mer une importance qui trouve écho dans toutes les sphères de la vie sociale. L'enjeu de la promotion des langues des Outre-mer n'est pas uniquement la patrimonialisation ; pour les locuteurs, il concerne, plus fondamentalement encore, le plein exercice de leurs droits (en matière d'éducation, de santé, de justice notamment). •

- BERTILE (V.), « Les langues d'outre-mer : des langues de France ? Approche juridique », *Glottopol*, n° 34, juillet 2020, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_34/gpl34_10bertile.pdf
- BERTILE (V.), « Le droit français à l'épreuve des pratiques linguistiques outre-mer », in GOGORZA (A.) et MASTOR (W.), *Les langues régionales et la construction de l'État en Europe*, Paris, LGDJ, Collection Grands colloques, 2019, 306p., spéc. pp. 71-82.

Lambert Félix Prudent
Université des Antilles

En écho au film entretien

An ti chimen kòsyè épi Ektò *Escapade buissonnière en créolité* *avec Hector Poulet*

Pédagogue créole et pionnier de la lexicographie guadeloupéenne

Poète, pédagogue, lexicographe, fabuliste et traducteur, Hector Poulet est un acteur majeur de la scène locale et un incorrigible polygraphe. A un âge où d'autres se retirent, il se voit aujourd'hui encore sollicité pour enseigner la langue ou pour assurer des conférences savantes.

L'examen de sa bibliographie accuse un compte de trente-cinq ouvrages, publiés seul ou en équipe, dont on trouve ici un relevé.

A cette production respectable, il faut ajouter nombre de préfaces, de traductions, de chapitres de livres, d'articles inclus dans des sommes collectives ou sur divers sites. Suivant la proposition de la Direction des Affaires Culturelles, nous avons conçu un film d'entretien, où l'on entend cette personnalité évoquer les épisodes significatifs de l'histoire récente de la Guadeloupe.

La présente contribution ne pouvait se concevoir ni comme le verbatim de ce dialogue, ni comme le simple script du film. Nous choisissons donc d'éclairer deux épisodes mal connus de son action dans l'entrée du créole au collège et dans l'élaboration du premier dictionnaire du guadeloupéen.

Itinérance et diversité.

Né en 1938, Hector aime rappeler la diversité de ses origines et le nomadisme de son enfance, avec un père originaire de Grande Terre et une mère de Basse Terre.

Il vit une enfance de fils d'instituteur itinérant, ballotté au gré des affectations parentales, aux quatre coins de l'archipel. Le bac en poche, il va à Paris pour poursuivre des études de sciences. Au fil d'un séjour qui se prolonge, il se bâtit une conscience d'étudiant migrant antillais engagé dans l'action culturelle.

En 1968 il écrit une pièce de théâtre qui sera jouée par des amateurs mais dont le texte est aujourd'hui perdu et livre à un journal d'association le poème « *Toua toua toupatou* », qui lui vaudra sa première renommée.

De retour au pays natal, il est affecté au collège de Marie-Galante. Dans sa mémoire, son père n'avait pas de difficulté à inculquer le français et les bonnes manières à ses ouailles. Il pense donc que dispenser là un cours de maths ne devrait pas être bien compliqué. Il découvre pourtant que bonne volonté et bagage académique ne suffisent pas : ses élèves ne comprennent pas sa langue ! Le temps de diagnostiquer la nature de l'écart linguistique qui les sépare, il entame une introspection sur sa langue maternelle et décide de consulter le spécialiste du problème.

L'activisme pédagogique créole

Sorti major de sa promotion de l'Ecole Normale de Pointe-à-Pitre, Gérard Lauriette est l'enseignant qui s'oppose frontalement au dogmatisme scolaire. Refusant de se soumettre aux rappels à l'ordre des autorités, il a été radié des cadres. Persévérant, il ouvre une Institution privée à Basse Terre où il développe quelques principes simples pour inscrire l'école dans son contexte. Les petits Guadeloupéens sont créolophones, il faut éviter de faire la classe en français au premier jour de la rentrée. L'échange se déroule à l'oral, en créole, jusqu'à ce que l'enfant soit apte à lire et écrire en français. L'axiome « *Zyé dan zyé, bra balan* » (les yeux dans les yeux, les bras ballants), veut que l'élève vienne à l'école sans livre, qu'il soit en dialogue constant avec le maître, qui s'adresse à lui en le regardant, s'efforçant

de l'ancrer dans son milieu, usant du code connu et reformulant en français les savoirs acquis, qui seront consignés plus tard dans un cahier.

Hector Poulet s'installe chez Lauriette, avec femme et enfants, dans la promiscuité de ce qu'il appelle un *phalanstère*. Il veut appréhender au plus près cet art de la déconstruction et du remodelage de l'apprenant.

S'il apprécie la méthode, il n'en est pas pour autant un admirateur béat. Car l'instituteur réfractaire, assez paradoxalement, ne croit pas pleinement au statut *linguistique* du créole. Il le parle aux élèves parce que c'est leur usage habituel, qu'il peut d'ailleurs transcrire avec un code instable. Mais pas question d'en enseigner la grammaire, d'en proposer une orthographe, ou d'en étudier la littérature !

Au terme d'un temps d'imprégnation, ils apprendront le français et reprendront leur scolarité *normale*. Hector refuse cette conception. Si on recourt au créole comme un levier pédagogique, tirons-en les conséquences : posons-le comme une langue, construisons une orthographe, rédigeons une grammaire ! Pour faire vivre le débat, ils lancent ensemble une modeste publication, *Muchach Bulletin de la créolité*, qui ne connaîtra aucun succès.

Deux grands courants mobilisent alors l'opinion à propos de la graphie. Le premier est animé par Dany Bébel-Gisler, qui signe son retour au pays en publiant deux essais, et surtout une brochure de propositions graphiques, *Kèk prinsip pou ékri kréyol*. Professant un slogan devenu célèbre, « Il faut apprendre à la science à parler créole », elle donne forme concrète à ses convictions en ouvrant *Bouadoubout*, une école privée, où l'on enseigne en créole.

► Le centre ne connaîtra ni le rayonnement ni la longévité de *L'institution Lauriette* et fermera les portes assez rapidement.

Fondé et animé par Jean Bernabé, le Groupe d'Etudes et de Recherches en Espace Créole se sert lui aussi d'outils scientifiques pour préparer la langue à « entrer à l'école ». S'appuyant sur deux revues (*Espace Créole et Mofwaz*), il expose et illustre un standard graphique distinct des *prinsip* de Bébel-Gisler. La *graphie Gerec* finira par gagner les faveurs du plus grand nombre d'utilisateurs, grâce notamment au soutien du SGE (Syndicat Général de l'Enseignement Guadeloupéen).

Au collège, Hector rencontre Danièle Montbrand, Sylviane Telchid et Moïse Sorèze, qui pensent comme lui que « le créole est le socle de la personnalité antillaise ». L'association *Krèy* est formée pour supporter *L'expérience de Capesterre*. En réalité les premières initiatives tiennent plus du concours de circonstances que du plan machiavélique. Lors d'une négociation d'emploi du temps, sa chef d'établissement a l'audace de proposer à Hector une heure hebdomadaire d'atelier « culture locale ». Il est demandé aux parents d'autoriser les adolescents à jouer, lire, écrire, à déclamer du théâtre ou de la poésie, bref à explorer les possibilités de la *langue jusqu'alors interdite*. Il ne s'agit pas du tout de l'exécution minutieuse d'un protocole ourdi par une équipe de didacticiens avertis mais bien de tâtonnements exploratoires. Simplement il est notoire que *Krèy* se bat pour l'officialisation à venir, qu'une grammaire et un dictionnaire sont en gestation, et que d'autres négociations se poursuivent. Immédiatement, la vigilance des bien-pensants est alertée. L'activisme anti-créole des conservateurs ne tarde pas à déclencher une polémique réclamant l'arrêt immédiat de l'expérience.

Grammaire et lexicographie.

Krèy atteint son premier objectif en 1981 avec la reproduction offset d'un livret intitulé *Grammaire Cm2 / 6^{ème} - Français Kréyol - Livre du maître*, signé de ses quatre membres.

Après le chapitre 1 « Lire et écrire en créole », viennent 14 chapitres de grammaire, amorcés par un texte court, suivi de questions, d'observations et d'exercices dans les deux langues. Le souci de cohérence est constant mais l'usage indifférencié de la terminologie scolaire française peut suggérer l'identité des deux grammaires. Même si les auteurs répètent leur choix de faire primer le pédagogique sur le scientifique.

Relevant d'une discipline peu apéritive en général, la *Grammaire* de 1981 comporte les faiblesses d'une première du genre. Conscients de leur statut de pionniers, les auteurs poursuivent leur parcours mais leur première production ne suscitera pas un grand intérêt.

Trois ans après, la même équipe, diminuée de Moïse Sorèze, fait paraître le *Dictionnaire créole français Diksyonnè kréyòl-fransé, Avec un abrégé de grammaire, des proverbes et des comparaisons usuelles*.

A partir de divers recueils de mots, les auteurs arrêtent une nomenclature d'environ quatre mille entrées auxquels ils décernent un label d'authenticité (ils font le choix de ne pas retenir **ordinateur, satellite ou télévision**), et donnent un format à l'ouvrage, qui fleure encore l'amateurisme de la *Grammaire*. Personne ne disposait vraiment d'une formation en lexicographie, le seul modèle disponible était le *Ti diksyonnè kréyòl - fransé* d'Alain Bentolila, paru en Haïti en 1976. Il s'agit bien de l'œuvre de néophytes et la volonté de simplicité militante domine le souci académique. Mais, avec toutes ces réserves qui ne leur seront pas épargnées, le travail force le respect et suscite la curiosité.

Curiosité de certains mais aussi agacement d'autres. Lors d'une interview, Jean Bernabé laisse tomber une appréciation emportée qui révèle le sentiment de surplomb de l'universitaire sur le travail des amateurs. Ignorant la dimension lexicographique, le linguiste, qui vient de publier son monumental *Fondal-natal*, réserve ses flèches à la section grammaticale du livre. Il dénonce la faiblesse de l'information théorique et l'impropriété des analyses grammaticales. La réponse de *Krèy* est immédiate.

Dans l'hebdomadaire *Antilla*, Hector Pouillet se défend en insistant sur la différence entre recherche fondamentale et démarche de vulgarisation. Plus tard, la sentence tombe : « Pisimyé on lanp an kaz, olyé on zétwal an syèl » (Il vaut mieux une lampe à la maison qu'une étoile dans le ciel) pour proclamer sa proximité de la population. L'opinion publique sait maintenant que la *cause créole*, quelle qu'en soit la noblesse, est habitée par tous les travers de l'espèce humaine. Universitaires grammairiens et pédagogues lexicographes poursuivront encore l'échange de quelques piques mais la hiérarchie met un terme à la polémique. Récemment nommé, le recteur Juminer déclare son intérêt pour le créole et, pour donner une assise réglementaire à ces expériences *sauvages*, il dépêche auprès de Telchid et Pouillet, une commission d'inspection. ►

► Cette instance conclura son rapport en certifiant la qualité des leçons conduites par les membres de Krèy. En dépit des rivalités inhérentes à l'action culturelle, le front des créolistes franchit heureusement l'étape d'officialisation. Le rectorat donnera des instructions pour qu'il soit procédé ailleurs à des aménagements similaires.

La rédaction du *Dictionnaire* accuse un bilan positif. Pour l'apprécier, on peut examiner son évolution au fil des rééditions successives. Celle de 1990 compte 120 pages de plus que la précédente. Elle se présente sous une couverture en carton fort, avec une « Préface » de Guy Hazaël-Massieux, et un « Abrégé de grammaire » rédigé par le linguiste Ralph Ludwig. La quatrième édition (Orphie, 2014) poursuit l'accroissement noté. Le livre double son nombre de pages et triple de volume. Les critiques formulées n'ont plus trait à l'incompétence des rédacteurs. On pourrait débattre de l'absence persistante de **satélit** et **télévizyon** alors qu'il est avéré dans la parole quotidienne. Les auteurs ont d'eux-mêmes admis que **òwdinatè** est entré dans la réalité de la langue !

Hector et la passion des mots.

Nous voulions montrer comment l'aventure lexicographique est une forme de couronnement de *L'expérience de Capesterre*, et que l'ensemble aura été grandement profitable à l'écrivain Pouillet, que ce soit pour explorer d'autres pistes didactiques (*Apprendre le créole guadeloupéen*, 2018), pour approfondir la lexicologie (*Éléments pour un dictionnaire historique créole guadeloupéen, Bikamo kréyòl*, 2017) ou encore pour continuer l'écriture de fiction (*Fables et fariboles de Commère Boursatabac pour tout le monde*, 2020). •

Hector Pouillet, écrits et publications

- 1968 : *An manman grèv*, Théâtre antillais dans la migration antillaise, texte perdu.
- 1974 : sa ki ni *Muchach an solèye ka véyé lapli*, *Bulletin de la créolité*.
- 1980 : & Danièle Bernini, Moïse Soreze, Sylviane Telchid, *Grammaire créole CM2/ 6^{ème}, français kréyòl, Livre du maître*, sans éditeur, ronéoté.
- 1980 / 2011 : *Tibouchina*, Conte créole bilingue, Editions Messidor, Réédition Orphie.
- 1982 : *Pawol an bouch*, Désormeaux.
- 1984 : & S. Telchid et D. Montbrand, *Diksyonnè kréyòl-fransé épi on prèmyé kanman asi lang kréyòl-la é tout ti pawòl moun ka di*, *Dictionnaire des expressions du créole guadeloupéen*, Hatier Antilles.
- 1985 : & S. Telchid, *Kòsyè, 22 lison kréyòl*, CDDP Pointe à Pitre.
- 1990 : avec Sylviane Telchid, *Le créole sans peine (guadeloupéen)*, Assimil / Jasor.
- 1990 : & Ralph Ludwig, D. Montbrand et S. Telchid, *Dictionnaire créole français avec un abrégé de grammaire créole et un lexique français créole*, Servédit / Editions Jasor.
- 1999 : & S. Telchid, *Le créole guadeloupéen de poche*, Assimil évaison.
- 2000 : & S. Telchid, *Kamo*, Editions Jasor.
- 2000 : & S. Telchid, *Zayann 1*, PLB éditions.
- 2002 : & D. Bernini-Montbrand, R. Ludwig & S. Telchid, *Dictionnaire créole français*, Maisonneuve et Larose.
- 2002 : & S. Telchid, *Zayann 2 Fables de La fontaine et d'Esope, Français/ Créoles guadeloupéen – guyanais – martiniquais – haïtien*, PLB éditions.
- 2004 : & Frédéric Anciaux, *Woulo, Lexique créole des mots du sport*, PLB Editions.
- 2004 : & Servane *Chauchix, Graines des Antilles*, PLB éditions.
- 2006 : *Zakari, mil mo kréyòl bòkaz, Mille mots du créole guadeloupéen de tous les jours*, Editions Art
- 2006 : & L. Farrugia, *Tous les hommes sont des créoles*, Editions Art
- 2007 : *Code Noir et Nègres marrons*, Editions Art
- 2008 : *Gran kannal-la*, Traduction de R. Goscinny et A. Uderzo, *Astérix Le grand fossé.*, Caraïb Editions
- 2008 : *Zwèl, Dires créoles imaginaires et mensonges*, PLB éditions
- 2009 : & S. Telchid et F. Anciaux, *Déterville, Dictionnaire français – créole*, PLB Editions.
- 2009 : *Les îles du vent (1)*, Caraïb Editions
- 2010 : *Les îles du vent (2)*, Caraïb Editions
- 2011 : *Kòkòlò 1 Les mots du sexe en créole*, Caraïb Editions.
- 2011 : *Kòkòlò 2 Les mots du sexe en créole*, Caraïb Editions
- 2012 : & D. Bernini-Montbrand, R. Ludwig et S. Telchid, *Dictionnaire créole français avec un lexique français créole et un abrégé de grammaire*, Quatrième édition, Orphie

- 2012 : *Dictionnaire de rimes créoles Guadeloupe Zagalas anba laplas*, Editions Nestor (équivalent martiniquais de Jude Duranty)
- 2013 : *Kenbwa an Gwada, le tout-monde magico-religieux créole*, Caraïb Editions
- 2013 : *Tonmblokoto, Lexique des onomatopées en créole guadeloupéen*, Caraïb Editions
- 2014 : *Eléments pour un dictionnaire historique créole guadeloupéen Choukamo kréyòl Gwadeloup Zouti 1 : Eritaj*, Caraïb Editions
- 2017 : *Les îles du vent 3*, Caraïb Editions
- 2017 : *Abobo ! Quatre légendes inédites des Antilles*, Caraïb Editions
- 2017 : *Konparézon siparézon Expressions métaphoriques en créole guadeloupéen et martiniquais*, Caraïb Editions
- 2017 : *Eléments pour un dictionnaire historique des langues créoles, guadeloupéen ; Choukamo Kréyòl Gwadeloup, Etymologie de mille mots créoles du quotidien*, Caraïb Editions
- 2017 : *Eléments pour un dictionnaire historique créole guadeloupéen, Bikamo kréyòl Gwadeloup, Zouti 2 : Aboutaj*, Caraïb Editions
- 2018 : & Robert Chilin, *Apprendre le créole guadeloupéen, Bonjou*, Assimil
- 2019 : *Mythologie antillo-guyanaise*, Caraïb-Editions
- 2020 : & Jude Duranty, *Dictionnaire des créoles comparés de Guadeloupe et de Martinique*, Caraïb Editions
- 2020 : *Fables et fariboles de Commère Boursatabac pour tout le monde Fab é bòovan a konmè Boustabak ba tout moun*, Orphie.

Bibliographie complémentaire :

- Dany Bébel-Gisler, 1975, *La langue créole force jugulée*, L'Harmattan.
- D. Bébel-Jislè, 1975b, *Kèk prinsip pou ékri kréyòl*, CNRS
- D. Bébel-Gisler & Laennec Hurbon, 1975, *Cultures et pouvoirs dans la Caraïbe, Langue créole, vaudou, sectes religieuses en Guadeloupe et en Haïti*, L'Harmattan.
- Alain Bentolila (ed), 1976, *Ti diksyonnè kréyòl – fransé, Dictionnaire élémentaire créole haïtien – français*, Editions Caraïbes, Port au Prince.
- Jean Bernabé, 1976, *Propositions pour un code graphique intégré des créoles à base lexicale française*, *Espace créole* n° 1, pp. 25-56.
- *Détoua ti fèy Bouadoubout*, Association Guadeloupéenne d'Education et de Formation, dirigée par Dany Bébel-Gisler, n° 1 mai 1980, 6 numéros parus.
- Lambert Félix Prudent (ed), 1984, *Kouté pou tann ! Anthologie de la nouvelle poésie créole, Caraïbe, Océan Indien*, Editions Caribéennes, ACCT
- Ellen Schnepel, 2004, *In search of a national Identity Creole and Politics in Guadeloupe*, Helmut Buske Verlag, Hamburg.

Co-officialité de deux langues d'enseignement en Nouvelle-Calédonie

Solange Ponidja Enseignante spécialisée

En 1998, l'Accord de Nouméa valide les langues kanak, dans leur statut de langues d'enseignement au même titre que le français, enjoignant ainsi l'École calédonienne à reconnaître la co-officialité de deux langues d'enseignement au sein de son système éducatif.

Il va sans dire que c'est un défi majeur que l'École calédonienne doit relever pour développer l'enseignement en langue kanak, en dépit du fait qu'elle n'y ait pas été préparée. Cet état de fait provoque de grands bouleversements dans les attitudes, les pratiques d'enseignement et dans le fonctionnement des équipes pédagogiques. Ainsi le caractère inédit de l'enseignement en langue kanak, nous suggère quelques questions : comment va se manifester l'ingéniosité didactique pour gérer cette catégorie d'élèves qui de par leur différence, légitime la mise en place d'un dispositif de prise en charge adapté ? Comment faire réussir les élèves sur le support d'un partenariat didactique entre l'enseignant de langue kanak et l'enseignant titulaire par la répartition des compétences, des connaissances et des contenus d'enseignement.

Quel est le rôle de chaque langue dans l'élaboration des concepts et l'acquisition des contenus disciplinaires ?

Aussi, aborder l'enseignement des langues et de la culture kanak, nous renvoie vers la didactique des apprentissages et questionne notre pratique enseignante. Ainsi, en nous posant la question de « comment enseigner en langues kanak ? », la didactique nous oblige à nous poser la question de « comment enseigner tout court ? ».

Ceci nous amène à nous centrer sur l'enfant porteur d'une culture éloignée de la culture académique de l'École, certes, mais qui structure néanmoins depuis son jeune âge ses fonctions cognitives dans son milieu de vie.

De ce fait, favoriser le partenariat didactique des deux langues d'enseignement à l'École dans la perspective de la didactique intégrée, c'est proposer une méthodologie intégrée, qui traduit une convergence sur le plan cognitif et métalinguistique. Les langues deviennent des langues partenaires facilitant le passage d'une langue à l'autre. En conséquence, les deux enseignants conçoivent un mode de fonctionnement qui situe l'enseignement des disciplines scolaires en langue kanak et français dans une relation partenariale.

Le partenariat didactique pour une pédagogie de la réussite

Une approche basée sur 3 principes :

L'acceptation, la concertation et l'application

◦ L'acceptation

Être dans l'acceptation c'est être dans une attitude bienveillante qui consiste à considérer l'élève selon une approche holistique, nous enjoignant au respect des savoirs autochtones et de sa perception du monde. L'enseignant encourage la mise en valeur de la langue, la prise en compte de la valeur intrinsèque du locuteur. Cette démarche se

réalise dans la prise en compte de cette valeur, dans le respect de ce que la personne est, dans l'abandon de ses préjugés, ses jugements et dans le développement de l'empathie et de l'altruisme.

◦ La concertation

La concertation oblige à l'adoption par les enseignants d'une « attitude morale » selon William's et al (2010). Elle prédispose en effet, à un état de préparation à un certain mode d'action.

Parce qu'enseigner dans un milieu scolaire marqué par la diversité culturelle et linguistique, invite l'enseignant, selon Blanchet (2010) à :

« L'adoption d'une « posture intellectuelle » (une certaine façon de voir les choses) et la mise en œuvre de principes méthodologiques dans l'intervention didactique et pédagogique (une certaine façon de vivre les choses) ».

Ainsi, la notion de concertation repose implicitement sur l'idée d'un nouveau partage du pouvoir comme le décrivent D.G Tremblay et D.Roland.

◦ L'application

Le tableau ci-contre illustre le fonctionnement du partenariat didactique tel qu'il est vécu dans les situations d'enseignement-apprentissage. Nous pouvons y voir décrit comment les deux langues fonctionnent en tant que partenaires pour faciliter la fixation des acquis et le transfert des connaissances. Ainsi, l'alternance codique, en s'inscrivant dans la complémentarité entre deux langues, peut être considérée comme une des facettes de ce partenariat didactique.

Bibliographie

ALTET, M., 2001, « Chapitre 1. Les compétences de l'enseignant- professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », in *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Supérieur, p. 27-40.

URL : www.cairn.info/former-des-enseignants-professionnels-9782804137403-page-27.htm

ASTOLFI, J-P., 2008 et al. , « Chapitre 18. Transposition didactique », in *Mots-clés de la didactique des sciences*, De Boeck Supérieur, 2008, p. 177-187.

URL : www.cairn.info/mots-clés-de-la-didactique-des-sciences-9782804157166-page-177.htm.

FILLOL V., et VERNAUDON J., « Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré ? », *ELA*, n° 133, Paris, 55-67.

JONNAERT P., « Chapitre 4. Un cadre de référence socioconstructiviste pour les compétences », in *Compétences et socioconstructivisme*, De Boeck Supérieur, 2009, p. 63-79.

URL : www.cairn.info/compétences-et-socioconstructivisme-9782804134587-page-63.htm.

JONNAERT P. et al., 2008, *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », 448 pages. ISBN : 9782804102111.

Lien : <http://www.cairn.info/creer-des-conditions-d-apprentissage-9782804102111.html>

LA FONTINELLE (de) J., 1976, *La langue de Houaïlou, Description phonologique et description syntaxique*, Sociétés D'études Linguistiques Et Anthropologiques De France (SELAF) .

LERCARI, C., 2002, « Dictionnaire ajië-français à l'usage des étudiants, langue de la région de Houaïlou », Laboratoire Transcultures, Université de la Nouvelle-Calédonie, Centre de Documentation Pédagogique de la Nouvelle-Calédonie.

MARCEL J-F et al., 2007, « Introduction. Le métier d'enseignant : nouvelles pratiques, nouvelles recherches », in Jean-François Marcel et al., *Coordonner, collaborer, coopérer* De Boeck Supérieur « Perspectives en éducation et formation », p. 7-7. <http://www.cairn.info/coordonner-collaborer-cooperer-page-7.html>

MARCEL J-F. , 2007 « CHAPITRE 9. « Nouvelles » pratiques enseignantes et développement professionnel », in *Coordonner, collaborer, coopérer*, De Boeck Supérieur, p. 129-142.

URL : www.cairn.info/coordonner-collaborer-cooperer-9782804155223-page-129.html

PUREN Christian, « Présentation », pp. 4-6 in *Formation à l'intervention en pédagogie différenciée dans les classes de langues. Livret du Formateur*. Paris, APLV, 280 p.

SAGNIER C., 2012, « Vers une didactique de la cognition située ? Repenser les travaux sur l'apprenant », *Ela. Études de linguistique appliquée* 4/ 2012 (n° 168), p. 407-416

URL : www.cairn.info/revue-ela-2012-4-page-407.htm.

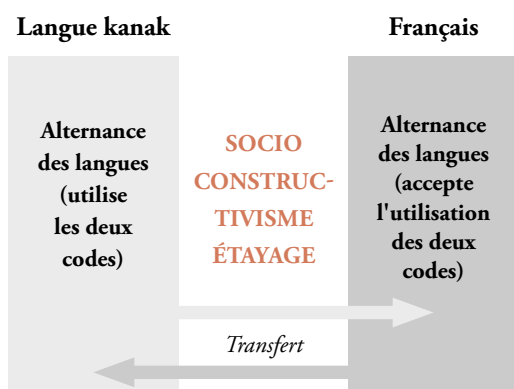
SALAÜN M. et VERNAUDON J., « Les langues kanak sont, avec le français des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. » Et après ?, in *Langues et cultures régionales de france. Dix ans apres cadre legal, politiques, medias* par Christos Clairis, Denis Costaoeuc, Jean-Baptiste Coyos, Béatrice Jeannot-Fourcaud, Paris, l'harmattan, collection logiques sociales : 129-150.

SERRA C. & STEFFEN G., 2010, Acquisition des concepts et intégration des langues et des disciplines dans l'enseignement bilingue, Apprendre en classe d'immersion.

◦ Les perspectives

Il est primordial d'actionner une mise en réseau effective de partenaires œuvrant pour l'innovation pédagogique.

Au-delà des frontières des Outre-mer, une ouverture est souhaitable vers les espaces francophones du monde. •



Historique de l'Enseignement des Langues Kanak (ELK) en Nouvelle-Calédonie

Léonard Drilë Sam
Université de la Nouvelle Calédonie

Les langues kanak en Nouvelle-Calédonie et dans l'enseignement

A côté du français et d'autres langues exogènes liées à l'histoire du peuplement colonial du pays, des langues polynésiennes notamment, la Nouvelle-Calédonie compte 28 langues autochtones, près d'une quarantaine en comptant les variantes et dialectes. Ce sont des langues de la famille « mélanésienne », à l'exception de deux d'entre elles : une « polynésienne » et un « créole » à base lexicale française, le tayo, parlé dans la tribu de St Louis.

Ces « langues kanak » (LK) sont présentes aujourd'hui dans les premier et second degrés de l'enseignement, ainsi qu'à l'Université de la Nouvelle-Calédonie pour quatre d'entre-elles.

L'enseignement des langues et de la culture kanak (ELCK) dans le primaire tient une bonne place dans le projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie et dans la délibération n° 127 du 13 janvier 2021 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie (article 35).

En matière de formation, il est mis en place à l'Institut de Formation des Maîtres de Nouvelle-Calédonie (IFMNC), un DU Mention Enseigner dans le 1er degré à préparer en 3 ans et donnant le grade de Licence. En plus du concours d'instituteurs, les étudiants de l'IFMNC peuvent être sanctionnés par ce diplôme.

Dans le second degré, les LK peuvent être présentées au DNB et quatre d'entre elles sont reconnues au baccalauréat. Depuis 2019, un CAPES (bivalent) est ouvert à ces 4 langues kanak. La formation pédagogique des lauréats (CAPES interne) est assurée par l'INSPE (ex ESPE). Six lauréats en tout, pour les sessions 2020 et 2021.

A l'université de la Nouvelle-Calédonie, plus d'une centaine d'étudiants sont inscrits chaque année, tous niveaux confondus, dans la filière LCI.

Si nous pouvons qualifier la situation de « satisfaisante », nonobstant une harmonisation indispensable entre les collectivités provinciales, elle est en fait le résultat d'un long « combat » que nous allons présenter.

Survol historique

S'agissant de la situation des LK en général, de leur enseignement en particulier, nous pouvons distinguer, au regard de leur considération (ou non), 3 grandes périodes : une période de négation, une période de « combat » et une période de reconnaissance institutionnelle.

Période de négation :

début de la colonisation aux années 60

Elle aura duré plus d'un siècle (1853-1969), avec une première sous-période, du **début de la colonisation à la fin de la Deuxième Guerre mondiale**.

Cette période sera **celle des discriminations envers les langues kanak**, tempérées dès le départ par l'action des missionnaires protestants.

En effet, elle se caractérise par une divergence Administration coloniale-Missions concernant l'attitude face aux langues autochtones.

Autant les dernières, en particulier la Mission protestante sous tutelle de la Société des Missions de Londres d'abord, de celle de la Société des Missions de Paris ensuite (1891), se sont appuyées dès le départ sur les langues indigènes pour leurs actions d'évangélisation (*les traductions bibliques constitueront des éléments majeurs de cette politique*), autant la première les a combattues au travers de décisions discriminatoires⁽¹⁾ car les considérait comme un frein au développement et à l'évolution des indigènes.

L'autorité coloniale ne faisait en fait qu'appliquer la politique de l'Hexagone à savoir l'unification nationale par l'unité linguistique.

Les années 50-60 constituent la deuxième sous-période.

Elles seront marquées par un début d'ascension sociale des Mélanésiens et un réveil identitaire kanak. Découlant des premières mesures en faveur des Kanak⁽²⁾ s'ensuivra en effet une période d'une pseudo-ascension sociale de ces derniers. Le début de cette période, dite de "l'après-guerre", constitue une des étapes marquantes dans l'évolution statutaire des indigènes, avec la disparition de toutes les formes d'oppression institutionnalisées que M. Leenhardt n'hésitait pas à qualifier "d'esclavage".

Mais paradoxalement, au fur et à mesure que l'école officielle fera des progrès, s'implantant notamment en tribu avec les "moniteurs", **l'entreprise d'alphabétisation** dans les langues indigènes régressera. Les Mélanésiens prenaient en fait conscience que **l'instruction constitue un pouvoir**. Pour "réussir" il faudra "faire des études", et cela suppose une bonne maîtrise du français, la langue d'enseignement. Les langues indigènes sont bannies même des cours des écoles publiques où la scolarisation se déroule entièrement en français.

Ces mesures sont censées donner les mêmes chances à tous. Pour autant, les écoles privées protestantes ont toujours laissé leurs enseignants utiliser les LK dans leur pratique.

(1) En 1863, dix ans après la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie par la France, le décret Guillaumin interdit l'usage des langues locales à l'école. En 1921, un arrêté interdit toute publication en langue indigène. (2) Suppression du code de l'Indigénat et abolition du travail forcé pour les indigènes, accession à la citoyenneté française (1946), droit de vote pour de nouvelles catégories de Canaques (1951), ouverture des écoles publiques aux Mélanésiens (1953).

► Mais bientôt l'ascension sociale des Kanak est jugée insuffisante, voire fictive. On constate aussi que l'école joue un rôle essentiel dans le phénomène évident d'acculturation. Il s'agit ici d'un tournant dans la mesure où les Kanak veulent infléchir leur destin.

Période de combat : les années 70-80

C'est la période des revendications.

Des revendications culturelles d'abord, durant les années 70, pour une reconnaissance de l'identité kanak. Avec le « boom du nickel », et l'afflux au pays d'Océaniens et de métropolitains, venant s'ajouter aux communautés déjà présentes (Indonésiens, Vietnamiens, Antillais ...), les Kanak, devenus minoritaires, sous l'impulsion d'un certain Jean-Marie Tjibaou, accentuent leur action pour une reconnaissance officielle de leur culture. Une attitude correspondant à l'émergence d'idées nouvelles qui caractérisent l'après 68 en Métropole, notamment la reconnaissance des cultures minoritaires. Le Festival « Mélanésia 2000 » (1975) constituera l'aboutissement de cette revendication où les Kanak se reconnaissent pour la première fois comme « peuple ». Et la promotion des langues « vernaculaires » s'inscrit dans une perspective de « promotion mélanésienne ».

Avec le concours et le soutien de l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), des structures et autres organismes culturels, linguistiques au service de cette promotion voient le jour : l'Institut Culturel Mélanésien (ICM), le Bureau des Langues Vernaculaires (BLV) (1979), chargé d'étudier la mise en place d'un enseignement des langues vernaculaires.

Très vite « l'inadéquation des méthodes d'enseignement en milieu mélanésien » est pointée du doigt, tout cela dans un climat politique difficile, préfigurant les « événements » à venir.

Dans les années 80, la revendication culturelle va se muer en revendications pédagogiques. Ce sera une période assez mouvementée où le mouvement progressiste en matière scolaire s'oriente résolument vers une remise en cause de tout le système éducatif... L'introduction de la langue maternelle à l'école se pose, non plus pour des questions identitaires, mais pour des raisons pédagogiques.

Les avantages du bilinguisme sont mis en avant...

Mieux encore, on semble se persuader, se basant sur une certaine littérature en la matière, qu'une meilleure acquisition du français passe par une meilleure maîtrise de la langue maternelle.

Les dispositions interdisant l'enseignement et les publications en langues indigènes sont abrogées (1984).

En dépit de certaines initiatives pédagogiques entreprises dans le prolongement des décisions officielles, apparaissent les « écoles populaires kanak » (EPK) où les enseignements sont dispensés aux jeunes enfants dans leur langue maternelle. Nous sommes en pleins « événements » ...

Les revendications en matière de langues, après avoir été culturelles, d'identité, pédagogiques, **se confondent peu à peu avec celles politiques** qui se concluront par les accords politiques de Matignon et Oudinot (1988).

Période de reconnaissance institutionnelle : les années 90 à aujourd'hui

Les années 90 à aujourd'hui, c'est la période des mesures officielles en faveur des LK. C'est la période d'une certaine « normalisation » (processus) des langues kanak dans le système éducatif⁽³⁾.

C'est l'époque de « l'adaptation des programmes en fonction des réalités culturelles et linguistiques », de la promulgation de textes et décisions pro langues kanak : introduction de 4 d'entre elles dans les épreuves du baccalauréat du second degré (1992)⁽⁴⁾, institution en tant que « langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie » (1998 AN)⁽⁵⁾, ouverture à l'Université de la Nouvelle-Calédonie, en partenariat avec l'INALCO (qui a apporté son expérience sur le sujet), de la filière Langues et Cultures Régionales (LCR) (1999)⁽⁶⁾, reconnaissance officielle de l'ELK (2005)⁽⁷⁾, figuration dans le projet éducatif calédonien⁽⁸⁾, création d'un concours externe spécial de recrutement des professeurs des écoles (PE-LCK, 2006), création de l'Académie des langues kanak (2007) chargée de venir en appui de l'ELK, les LK dans les concours administratifs (en épreuve facultative, au choix avec l'anglais, l'espagnol, société kanak et informatique) ... et enfin, plus récemment, création d'un CAPES-LK⁽⁹⁾ ouvert aux 4 langues kanak enseignées en lycée (2018) avec un premier concours en 2019. Et des capésiens en langue et culture kanak (2020).

Des cours de LK pour adultes

En marge de l'ELCK (concernant les élèves et étudiants), il est mis en place, depuis cette année par l'ALK, des cours de langues kanak pour adultes.

Ces cours sont ouverts aux non-locuteurs. Même s'il pouvait déjà exister des cours de LK par ailleurs, dans le cadre associatif notamment pour un réapprentissage, il s'agit de la première expérience en direction des « non locuteurs ». L'idée, c'est que les LK ne restent pas confinées aux locuteurs.

Ces cours ont été initiés par l'ALK, dans le cadre de sa mission de « concourir à la promotion et au développement de l'ensemble des langues kanak ».

La LK enseignée est le drehu, la langue de Lifou, principalement du fait qu'elle dispose d'une **méthode d'initiation** ⁽²⁰²¹⁾.

La méthode vise surtout l'apprentissage de la langue par des non-locuteurs. Mais elle convient aussi au réapprentissage pour ceux qui l'ont perdue. Elle peut également intéresser les enseignants de LK, tant pour leur pratique que pour l'élaboration d'une grammaire pédagogique.

La méthode a pu surprendre les apprenants habitués à la grammaire traditionnelle française dont la terminologie « article, nom, verbe ... » sont volontairement écartées.

On apprend en parlant (au contact des/ avec les locuteurs).

On part aussi du principe que **la langue ordinaire peut servir de métalangue** (vocabulaire technique pour décrire la langue).

L'opération cours de drehu a été un succès puisqu'à la place d'un groupe de 12 personnes au départ, on a dû créer 3 groupes et refuser des personnes. Un public constitué de conjoints de Kanak, de non-locuteurs comme de locuteurs, de locuteurs passifs ... Une demande donc qui a amené l'ALK à projeter de reconduire l'opération avec d'autres LK.

Je pense personnellement que les cours de langues pour adultes (locuteurs, ou non) devraient être encouragés... •

En résumé, des « idiomes indigènes » qu'il fallait bannir des écoles (décret Guillaud), aux « langues d'enseignement » (accord de Nouméa), quelle (r)évolution ! C'est le fruit d'un combat permanent en leur faveur. Et je voudrais associer à ce « combat », les linguistes et anthropologues enseignants-chercheurs de l'INALCO et/ou du CNRS (C. Lercari, M. Aufray, J. de La Fontinelle, J. Vernaudo, C. Moyse-Faurie, F. et J-C. Rivière, A. Bensa, P. Godin...).

Après avoir été combattues pendant plus d'un siècle, puis considérées quelque temps comme un dérivatif pour calmer les revendications indépendantistes, les langues kanak, à travers l'ELCK, apparaissent désormais comme un enjeu de société, comme un des **éléments indispensables à la construction du destin commun** que promeut l'accord de Nouméa. Tout n'est pas gagné pour autant. Si sur le papier les choses sont claires, il n'en est pas de même s'agissant de la mise en œuvre, notamment en matière de co-officialité prévue dans les textes.

(3) ... tant en termes linguistique qu'institutionnel. (4) Pour cela, il a fallu demander l'extension de la Loi Deixonne relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux aux langues mélanésiennes de NC (décret d'extension n°92-1162 du 20 octobre 1992). (5) Les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. (6) Actuellement LCO, un parcours de la licence Langues, littératures, civilisations étrangères et régionales (LLCER-LCO). (7) ... après une expérimentation, suivie d'une évaluation avec des résultats positifs. (8) Concernant l'ELCK dans le primaire, la délibération n°127 du 13 janvier 2021 en fixe ainsi l'organisation : un accompagnement, un apprentissage ou un approfondissement de la pratique en langue kanak à l'école maternelle, à raison de 7 h hebdomadaires ; un enseignement des langues kanak et en langue kanak à l'école élémentaire, à raison de 5 h hebdomadaires. Et ce en fonction des réalités culturelles et linguistiques de chaque province. Pour traduire leur caractère de langues d'enseignement, les langues kanak sont enseignées à travers différents champs disciplinaires. (9) Par arrêté ministériel de l'éducation nationale du 17 octobre 2018. (10) Qene drehu, Méthode d'initiation, élaborée en 2001, par une équipe d'enseignants coordonnée par C. Lercari, MC à l'UNC, détaché de l'INALCO.

Les langues en Polynésie la quête d'un

Rappel historique des dynamiques sociolinguistiques

Toutes les langues autochtones de Polynésie française, appelées communément « langues polynésiennes » ou « reo mā'ohi », appartiennent au groupe généalogique des langues polynésiennes qui en compte une quarantaine⁽¹⁾. Issues d'une protolange parlée il y a trois mille ans dans la région de Tonga, Samoa, 'Uvea⁽²⁾ et Futuna, au centre de l'océan Pacifique, les langues du groupe polynésien présentent d'étroites ressemblances grammaticales et lexicales et partagent de nombreuses innovations spécifiques qui témoignent d'une période commune de développement de deux millénaires (Pawley 1996). Navigateurs hors pair, leurs locuteurs se sont plus tard dispersés sur l'ensemble du Pacifique, en Mélanésie et en Micronésie à l'ouest, vers l'est jusqu'à Rapa nui⁽³⁾, jusqu'à Hawaï'i au nord. Aotearoa⁽⁴⁾ au sud-ouest fut le dernier grand archipel colonisé par les Polynésiens, 1300 ans après J.-C. (Kirch 2000).

Les archipels de peuplement exclusivement polynésien du Pacifique oriental sont homogènes linguistiquement, chaque archipel étant généralement associé à une seule langue, même s'il existe une variation dialectale interne.

L'actuelle collectivité de Polynésie française fait un peu exception puisqu'elle compte cinq archipels (Marquises, Îles de la Société, Tuamotu, Gambier, Australes) distribués sur une surface aussi étendue que celle de l'Europe de l'Ouest, mais sept langues⁽⁵⁾ :

'eo 'enana/'enata⁽⁶⁾, reo tahiti, reo pa'umotu, reo magareva, reo rurutu, reo ga'ivavae, reo rapa.

À partir du XIX^e siècle, les contingences historiques ont conduit progressivement le tahitien à dominer le paysage linguistique de cette collectivité issue du découpage géopolitique colonial.

Arrivés en 1797 à Tahiti, les missionnaires de la London Missionary Society déploieront une intense activité d'alphabetisation en tahitien dans les archipels de la Société et des Australes et à l'ouest des Tuamotu, en complément de leur travail de traduction⁽⁷⁾ et d'évangélisation. Le colonisateur français fut également conduit à communiquer en tahitien.

Des interprètes, recrutés parmi les missionnaires et les « demis » (métis), contribuèrent à l'administration du Protectorat français sur le royaume de Pōmare, à partir de 1842, puis des Établissements français de l'Océanie (EFO) créés en 1880⁽⁸⁾.

Les actes juridiques témoignent cependant aussi du projet précoce de francisation des Polynésiens.

L'ordonnance du 30 octobre 1862, vingt ans après la mise en place du Protectorat, rend obligatoire l'enseignement de la langue française dans les écoles de district, au même titre que celui de la langue tahitienne.

Son objectif est clairement mentionné dans un considérant : « de tous les moyens employés pour hâter le développement de la civilisation parmi les populations indigènes, il n'en est pas de plus efficace que la propagation de la langue française »

(1) Le site Glottolog offre une visualisation de la distribution géographique des langues polynésiennes et de leur filiation : <https://glottolog.org/resource/language/id/poly1242> (consulté le 19 août 2021).

(2) Nom polynésien de l'île de Wallis.

(3) Nom polynésien de l'île de Pâques.

(4) Nom polynésien de la Nouvelle-Zélande.

(5) Il s'agit d'une approximation. Selon Jean-Michel Charpentier et Alexandre François (2015 p. 22), « le nombre exact de "langues différentes" parlées traditionnellement en Polynésie française oscille entre cinq et huit ». Mary Walworth (2017) considère les enquêtes encore insuffisantes pour établir un dénombrement exact.

(6) Le 'eo 'enana et le 'eo 'enata sont deux variantes dialectales de la langue marquisienne.

(7) La première édition complète de la Bible en tahitien parut en 1838.

(8) Le *Vea no Tahiti*, hebdomadaire créé par le gouverneur Bonard en 1850 et publié jusqu'en 1859 exclusivement en tahitien, en est une illustration. Il est consultable sur la Bibliothèque numérique Ana'ite : <http://anaite.upf.fr/> (consulté le 20 août 2021).

française : nouvel équilibre

Mirose PAIA

Maître de conférences de langues et littérature polynésiennes

Jacques VERNAUDON

Maître de conférences de linguistique océanienne

Université de la Polynésie française

Équipe d'Accueil Sociétés Traditionnelles
et Contemporaines en Océanie (EASTCO)

(cité par Argentin et Moyrand 2013, p. 314, note 7).

Ces velléités eurent néanmoins un effet limité. Les Polynésiens, qui vivaient en autosubsistance, restaient souvent indifférents à la langue du colonisateur dont l'apprentissage ne fournissait guère à cette époque de plus-value socio-économique. En outre, les moyens matériels et humains déployés pour instruire les élèves en langue française demeuraient très insuffisants (Salaün 2015).

C'est après la Seconde Guerre mondiale que l'idéologie du « tout français » s'imposa dans les faits. L'accès à la pleine citoyenneté française de tous les Polynésiens s'accompagna d'une massification de l'enseignement. L'État s'employa à rattraper l'écart avec la métropole en termes d'équipement, de formations des enseignants et de contenus d'enseignement. L'implantation du Centre d'expérimentation du Pacifique (CEP), sous l'égide duquel les essais atomiques français ont été réalisés entre 1966 et 1995, accélérera le rythme de la francisation. Le général de Gaulle lui-même confiait à Alain Peyrefitte (1994, p. 122) ses intentions à ce sujet en 1964 :

« La Polynésie, c'est 70 000 habitants. Le développement, l'information, la scolarisation, la pratique du français doivent être le corollaire de l'installation du Centre et demeurer après lui [...]. Il faut que les Polynésiens vivent en français, avec des nouvelles de Polynésie, de métropole et du monde en français. Il faut qu'ils baignent dans la France. C'est un cadeau que nous leur devons avant les campagnes de tirs. »

Henri Lavondès (1972, p. 55) rend ainsi compte du monopole du français à l'école et dans l'administration à la fin des années 1960 :

« Dès le niveau le plus élémentaire, la totalité de l'enseignement est dispensée en français. À aucun stade, dans l'enseignement public, le tahitien n'est enseigné. L'usage des langues vernaculaires est interdit dans le cadre des écoles, non seulement aux maîtres, mais encore aux élèves qui ne sont pas autorisés à les employer pendant la classe et même dans leurs jeux pendant les récréations. [...] Les dialectes polynésiens sont tacitement ignorés dans tous les cas où la nécessité de communiquer ne rend pas strictement indispensable un recours au vernaculaire. Le français est la langue officielle de tous les services officiels du Territoire. »

Les années 1970 marquèrent une nouvelle inflexion. Les membres de l'Assemblée territoriale interpellaient alors les autorités pédagogiques sur l'incapacité du système éducatif à répondre aux besoins des élèves polynésiens et à tenir compte de leur vécu culturel. Prenant le contre-pied de la politique d'*assimilation* conduite jusque-là, des demandes d'*adaptation* de l'école aux réalités linguistiques et culturelles locales furent alors formulées comme remédiation à l'échec scolaire des élèves autochtones (Paia 2014).

Le statut d'autonomie de gestion accordé à la Polynésie française en 1977 conféra au gouvernement local une compétence en matière d'enseignement des langues locales et « à défaut de consensus sur ►

► la question de l'indépendance (vers laquelle l'autonomie constitu[ait] pour certains une étape, pour d'autres un rempart), un accord implicite [s'établissant] autour de la promotion de la culture polynésienne, très vite rebaptisée culture *mā'ohi*. » (Saura 2008, p. 129).

En 1980, le conseil de gouvernement prit la décision de donner à la langue tahitienne qualité de langue officielle de la Polynésie française, conjointement avec la langue française⁽⁹⁾. La loi Deixonne fut étendue à la Polynésie française en 1981, trente ans après sa promulgation en métropole, et l'enseignement du tahitien fut introduit progressivement en maternelle et au primaire (2 heures 40 minutes par semaine) et dans le premier cycle du secondaire en tant que langue vivante optionnelle. Une épreuve facultative de tahitien fut instaurée au baccalauréat en 1981.

Une filière universitaire de *reo mā'ohi* est ouverte en 1993 ainsi qu'une section tahitien-français au concours des enseignants du second degré en 1997. Si le tahitien est très largement favorisé juridiquement, la diversité linguistique interne n'est pas complètement sacrifiée.

La loi organique de 1984 et les versions ultérieures prévoient que, sur décision de l'Assemblée de la Polynésie française, la langue tahitienne peut être remplacée dans certaines écoles maternelles et primaires par l'une des autres langues polynésiennes. L'enseignement des langues polynésiennes est, comme ailleurs sur le territoire national, facultatif en droit constitutionnel, « mais au regard du droit positif de la Collectivité, dans le premier degré, il est obligatoire et semble satisfaire la Polynésie sans déranger l'État » (Argentin et Moyrand 2014, p. 324).

Ces avancées institutionnelles n'ont pas suffi cependant à inverser le processus de bascule linguistique amorcé à partir des années 1960.

En 1968, le ministère de la Défense employait 43% de la population active du

Territoire (Hoatau 1998) et la maîtrise du français augmentait les probabilités de profit matériel et symbolique.

Dès que le niveau de leurs connaissances rendait la chose praticable, de nombreux parents firent le choix de parler exclusivement français à leurs enfants, espérant ainsi faciliter leurs progrès scolaires et l'accès aux emplois salariés, plus particulièrement à ceux de la fonction publique alors en plein essor.

Ces enfants, devenus parents à leur tour aujourd'hui, comprennent leur langue d'origine, mais s'estiment souvent insuffisamment compétents pour la parler à leurs propres enfants.

Le français est devenu dominant dans les interactions familiales et les adultes s'adressent rarement en langues polynésiennes aux enfants (Salaün 2011).

Lors du recensement de 2017, 73% des personnes âgées de 15 ans et plus ont déclaré le français comme langue « la plus couramment parlée en famille », contre 25% pour une langue polynésienne (ISPF 2017). Mais les familles, parce qu'elles perçoivent que leurs langues d'héritage sont menacées, adhèrent massivement au principe de leur enseignement à l'école (Nocus, Guimard et Florin 2006).

Enjeux contemporains

La Polynésie française est un pays d'outre-mer au sein de la République⁽¹⁰⁾.

L'assemblée de la Polynésie française, élue au suffrage universel direct, règle par ses délibérations les affaires de la collectivité. Elle élit, en son sein, le président du gouvernement local. Cette collectivité dispose ainsi d'une autonomie relative en matière de politique éducative et linguistique, même si son système éducatif présente une très forte homologie avec le modèle national.

Comme le confirme l'enquête de Marie Salaün (2011, p. 141) auprès des autorités politiques et pédagogiques, des équipes

(9) La modification de l'article 2 de la Constitution française en 1992 entraîna cependant l'invalidation de la qualité de langue officielle du tahitien.

(10) Cf. article 74 de la Constitution française et loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004.

éducatives et des familles, il semble admis qu'enseigner les langues et culture polynésiennes « relève de l'intérêt général », conviction qui transcende les appartenances politiques.

De 2005 à 2014, des dispositifs expérimentaux de renforcement de l'enseignement des langues polynésiennes déployés dans le premier degré ont produit des résultats très encourageants (Nocus et Salaün 2014).

Dans la même période, la pratique du *'ōrero*, l'art oratoire traditionnel, a connu un essor sans précédent à l'école et cette innovation pédagogique a été récompensée par deux distinctions décernées par la Commission européenne (Paia 2014).

Jusqu'à une époque récente cependant, l'enseignement des langues polynésiennes s'inscrivait principalement dans une perspective transitionnelle, laquelle envisage la langue première comme point d'appui pour l'apprentissage de la langue seconde, qui reste la seule véritable cible dans « une perspective assimilatrice » (Hamers et Blanc 1983, p. 302). Or la légitimation des langues polynésiennes comme simples auxiliaires du français ne suffit pas à modifier les rapports diglossiques dans l'espace scolaire et dans la société.

Surtout, la recherche internationale nous apprend que les programmes transitionnels « sont moins efficaces pour développer la littératie [...], que les programmes à parité horaire ou les programmes de maintien qui développent les compétences en lecture/écriture dans les deux langues tout au long de l'école primaire » (Cummins 2014, p. 49).

Il y a encore une dizaine d'années, les connaissances sur les gains cognitifs liés à l'enseignement bilingue étaient peu diffusées localement.

En 2011, au terme de son enquête auprès des enseignants et des autorités pédagogiques de Polynésie, Marie Salaün concluait (p. 160) :

« Ce qui paraît rester nébuleux, à ce jour encore, reste l'impact du développement de compétences bilingues dans le développement cognitif et affectif de l'enfant. J'ai indiqué précédemment l'absence notable de l'auto-identification comme "bilingue", j'irai ici plus loin en affirmant que c'est finalement le lien entre bilinguisme et compétences scolaires qui semble peu établi dans l'esprit d'une large majorité de mes interlocuteurs. »

L'école polynésienne n'avait alors pas encore envisagé la voie d'une éducation véritablement bilingue, au sens où l'entend Jim Cummins (2014, p. 42) : « tout programme organisé et planifié qui utilise deux (ou davantage) langues d'apprentissage » qui sont « un médium d'enseignement plutôt que des objets enseignés ».

Depuis, grâce à l'engagement des médias locaux dans la promotion du bilinguisme⁽¹¹⁾, les représentations ont sensiblement évolué. Les données de la recherche en psycholinguistique et les résultats des dispositifs expérimentaux sont également diffusés par des enseignants-chercheurs à l'occasion de la formation initiale et continue des enseignants du premier et du second degrés, de l'accueil des personnels enseignants mis à disposition de la Polynésie française, de conférences pour le grand public ou de présentations devant les élus.

En 2019, le ministère de l'Éducation de la Polynésie française a mis en place un enseignement bilingue français-langue tahitienne à parité horaire dans trois établissements scolaires des îles de la Société. Le dispositif a été étendu à sept établissements et à d'autres langues polynésiennes en 2020, dans les archipels de la Société, des Marquises et des Australes, puis à sept écoles supplémentaires en 2021, aux Gambier, aux Tuamotu et à Tahiti. Pour encadrer juridiquement ce dispositif bilingue à parité horaire lancé dans un cadre expérimental, une loi de pays a été votée le 25 novembre 2021. ►

(11) Nous ne citerons ici que l'exemple du documentaire « Te reo tumu, la langue maternelle » réalisé par Cybèle Plichart et produit par Polynésie première en 2016, mais une recherche sur internet révèle les nombreux articles ou reportages sur ce sujet en Polynésie française.

► Cette dynamique s'inscrit dans une quête plus globale de nouveaux équilibres économiques et culturels, après les bouleversements des années CEP. Paradoxalement, alors que la transmission intrafamiliale des langues et cultures d'héritage décline, la société polynésienne prend conscience de la densité de son patrimoine linguistique issu d'une fréquentation multimillénaire du milieu océanique et insulaire⁽¹²⁾.

À travers la constitution de corpus textuels et sonores dans ces langues, l'université de la Polynésie française (UPF) participe à la conservation et à la diffusion de ce patrimoine (Vernaudeau et *al.* à paraître)⁽¹³⁾. Il est perçu comme un facteur de cohésion sociale mais aussi comme un atout pour l'industrie touristique, un des principaux poumons économiques de la collectivité, qui, pour rester concurrentielle vis-à-vis de destinations tropicales plus proches des continents et moins coûteuses, doit mettre en valeur sa richesse culturelle.

Conclusion

Conscients de la menace qui pèse sur leur patrimoine linguistique, de nombreux Polynésiens, dans l'enseignement et la recherche, dans les médias, dans les milieux associatifs, culturels ou religieux, multiplient les initiatives pour redynamiser la transmission intergénérationnelle des langues polynésiennes dans une perspective bilingue.

Les finalités de la politique linguistique de la collectivité ont sensiblement évolué. Elles visent désormais à valoriser toutes les langues polynésiennes, dans leur diversité, alors que le tahitien était auparavant privilégié.

La perspective transitionnelle est dépassée au profit de dispositifs bilingues où les langues polynésiennes sont véritablement des langues d'enseignement.

Elles ne sont pas seulement **au service** d'un meilleur apprentissage du français. Elles participent aussi **conjointement avec** le français au développement des compétences langagières des élèves et à la construction de leurs connaissances, en lien à des référents culturels occidentaux et océaniques.

(12) On peut citer les taxinomies vernaculaires dont l'attention se concentre sur les espèces remarquables ou utiles aux yeux des sociétés insulaires. En tahitien, par exemple, l'espèce *Musa troglodytarum* reçoit plus de vingt-cinq noms selon ses variétés soigneusement distinguées. Les langues offrent également une terminologie appropriée aux environnements géomorphologiques insulaires (ex. les termes *hoa* et *karena* en pa'umotu désignent respectivement une petite ouverture dans le récif et un pinacle madréporique dans le lagon d'un atoll).

(13) Cf. par exemple, le dictionnaire en ligne de l'Académie tahitienne, administré conjointement avec l'UPF, et sa fonction de concordance avec la bibliothèque numérique Ana'ite : <http://www.farevanaa.pf/dictionnaire.php> (consulté le 20 août 2021).

Argentin, Stéphane, Moyrand, Alain, 2014, « Les langues polynésiennes au sein de l'école : entre malentendus linguistiques et crispations juridiques », dans Nocus, Vernaudon et Paia, 2014, p. 313-326.

Charpentier, Jean-Michel, François, Alexandre, 2015, *Atlas linguistique de la Polynésie française*, Berlin et Papeete, Mouton de Gruyter et Université de la Polynésie française.

Cummins, Jim, 2014, « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche ? », dans Nocus, Vernaudon et Paia, 2014, p. 41-64.

Hamers, Josianne, Blanc, Michel, 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, Pierre Margada.

Hoatau Thaddée (dir.), 1998, *Rapport : Défiscalisation et emploi présenté par la délégation socio-professionnelle de Polynésie française*, Paris, multigraph.

Institut de la Statistique de la Polynésie française (ISPF), 2017, *Recensement de la population 2017*, Papeete.

Kirch, Patrick, 2000, *On the road of the winds*, Berkeley, University of California.

Lavondès, Henri, 1972, « Problèmes sociolinguistiques et alphabétisation en Polynésie française », Cahiers de l'ORSTOM, série Sciences humaines, IX (1), p. 49-61.

Nocus, Isabelle, Guimard, Philippe, Florin, Agnès, 2006. *Évaluation de l'expérimentation pour l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie française. Bilan d'étape pour la session n°1*, Nantes, Université de Nantes, multigraph.

Nocus, Isabelle, Salaün, Marie, 2014, *L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française. Rapport d'évaluation*, Université de Nantes & École des hautes études en sciences sociales, Nantes, multigraph.

Nocus, Isabelle, Vernaudon, Jacques, Paia, Mirose (dir.), 2014, *L'école plurilingue en outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

Paia, Mirose, 2014, « L'enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire en Polynésie française », dans Nocus, Vernaudon et Paia, 2014, p. 409-429.

Pawley, Andrew, 1996, « On the Polynesian subgroup as a problem for Irwin's continuous settlement hypothesis », dans Janet Davidson *et al.* (dir.), *Oceanic Culture History : Essays in Honour of Roger Green*, New Zealand Journal of Archeology Special Publication, p. 387-410.

Peyrefitte, Alain, 1994, *C'était de Gaulle*, Paris, Gallimard, p. 122-123

Salaün, Marie, 2011, *Renforcer l'enseignement des langues et cultures polynésiennes à l'école élémentaire. Contribution à l'évaluation de l'expérimentation ECOLPOM en Polynésie française : aspects socio-linguistiques*, Paris, Université Paris 5, multigraph.

— 2015, « Les langues de l'école au temps des Établissements français de l'Océanie : ce que nous dit la législation coloniale, et ce qu'elle ne nous dit pas », *Bulletin de la Société des Études Océaniques*, n°336, p. 24-53.

Salaün, Marie, Paia, Mirose, Vernaudon, Jacques, 2015, « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis », *Enfances Familles Générations*, n°25 [revue en ligne], <https://efg.revues.org/1156>

Saura, Bruno, 2008, *Tahiti Mā'ohi : culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*, Papeete, Au Vent des îles.

Vernaudon, Jacques, Thieberger, Nick, Bambridge, Tamatoa et Parent, Takurua (à paraître), « Un nouveau souffle numérique pour les corpus en langues océaniques », Paris, *Journal de la Société des Océanistes*, n°153.

Walworth, Mary, 2017, « Linguistic atlas of French Polynesia/Atlas linguistique de la Polynésie française by Jean-Michel Charpentier and Alexandre François (recension) », *Oceanic Linguistics*, vol. 56, n°1, p. 299-303.

Langues et cité

Langues et cité

Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques

Proposer un numéro

Les numéros de *Langues et cité* peuvent concerner :

- Une langue ou un groupe de langues parlées en France hexagonale et/ou ultramarine
- Une thématique sociolinguistique/transversale envisagée à partir d'observations faites en France hexagonale et/ou ultramarine.

Des perspectives comparatives peuvent être envisagées (situations dans d'autres pays, pour d'autres types de langues ou de pratiques).

Les contributions rassemblées peuvent être de plusieurs types :

- scientifiques (écrites par des chercheurs et chercheuses spécialistes des langues et/ou pratiques linguistiques concernées : sciences du langage et didactique, histoire, anthropologie, sociologie, sciences politiques etc.)
- artistiques (point de vue sur la création contemporaine, sur la « tradition » et/ou textes littéraires dans la ou les langues concernées, avec une traduction en français et un commentaire situant l'extrait choisi)
- institutionnelles (point de vue des institutions concernées : par exemple questions juridiques, politiques, projets ou expérimentations en cours).

**Vous pouvez soumettre à tout moment de l'année
votre projet de numéro à l'adresse suivante :**

langues-et-cite.dglfif@culture.gouv.fr

Langues et cité

Directeur de la publication : Paul de Sinety, Délégué général à la langue française et aux langues de France, Ministère de la Culture

Éditeur : Gabriel Bergounioux, Directeur du Laboratoire ligérien de linguistique (CNRS - Université d'Orléans - Université de Tours - Bibliothèque nationale de France)

Conception et hébergement du site languesetcite.fr : collectif Edinum (<https://edinum.org>)

Soutenu par :

