



GLOTTOPOLO

Revue de sociolinguistique en ligne
n° 22 – juillet 2013

*Les langues des apprenants dans les
systèmes éducatifs post-coloniaux*

Numéro dirigé par Bruno Maurer

SOMMAIRE

Bruno Maurer : *Présentation.*

Evelyne Adelin : *Évaluer en deux langues des élèves de grande section de maternelle à la Réunion. Impact du contexte sociolinguistique.*

Emmanuel Bruno Jean-François et Yesha Mahadeo-Doorgakant : *Vers une prise en compte de la compétence translinguistique des apprenants dans le système éducatif mauricien.*

Sandra Colly-Durand : *Les enjeux pédagogiques et culturels d'une langue qui se constitue dans l'ombre d'un canon : le cas de la Jamaïque.*

Farida Sahli : *Les apprenants algériens et leurs langues dans le système éducatif postcolonial.*

Pépin Faye : *Les langues nationales dans le système éducatif formel au Sénégal : état des lieux et perspectives.*

Louis Martin Onguéné Essono : *Conceptualisation, construction et structuration de l'espace en L2 par des apprenants bilingues du CE2 du Cameroun : analyse écologique et propositions méthodologiques.*

Aminata Diop : *Les langues d'enseignement dans le système éducatif du Tchad.*

Muriel Nicot-Guillourel : *Apprentissage de la lecture et bilinguisme scolaire à Madagascar : quelle compréhension des textes à l'école primaire ?*

Sophie Babault : *Les manuels bilingues, outils pour un partenariat efficace entre les langues d'enseignement ?*

Gervais Salabert : *Pour une politique plurilingue au Vanuatu.*

Comptes rendus

Emilie Lebreton : *Léglise Isabelle, Garric Nathalie (éds), 2012, Discours d'experts et d'expertise, Peter Lang, Berne, 226 pages. ISBN 978-3-0343-1225-7.*

Fabienne Leconte : *Salaiin Marie, 2013, Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle Calédonie. Expériences contemporaines, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, 303 pages. ISBN : 978-2-7535-2165.*

Clara Mortamet : *Boyer Henri, Penner Hedy (dirs.), 2012, Le Paraguay bilingue – El Paraguay bilingüe, L'Harmattan, collection Sociolinguistique, Paris, 275 pages. ISBN 978-2-336-00637-6.*

POUR UNE POLITIQUE PLURILINGUE AU VANUATU

Gervais Salabert

France Expertise Internationale

Survol historique de la situation linguistique au Vanuatu

Le Vanuatu, avec sa centaine de langues vernaculaires différentes, la plupart d'origine austronésiennes, sa langue véhiculaire (ou lingua franca) le bichelamar et ses deux langues d'héritage colonial (l'anglais et le français), présente un paysage linguistique exceptionnel, sans doute celui dont la densité linguistique est l'une des plus élevées du monde – sinon la plus élevée (Leclerc, 2013 ; Moyse-Faurie, 2000 : 80).

Les historiens et les linguistes (Charpentier, 2003 : 2-3 ; Muhlhausler, Tyron, *et al.*, 1996 : 175) s'accordent pour dire que cette situation a, de tout temps, impliqué la pratique de plusieurs langues par les différentes communautés qui peuplent les quelques 80 îles de l'archipel, sans compter sans doute les langues de communication avec d'autres populations régionales ou plus lointaines ; on peut ainsi affirmer que nombre de Mélanésien et donc de Ni-Vanuatu (ou Vanuatais) ont une très ancienne culture du plurilinguisme. Les échanges coutumiers, la patrilocalité du mariage, la pratique de l'exogamie ont favorisé l'intercompréhension entre les communautés et la pratique du plurilinguisme.

Dès le milieu du XVIII^{ème} siècle, avec l'arrivée des colons et des missionnaires, la situation sociolinguistique s'est complexifiée : certaines langues locales ont été promues, tandis que le français et l'anglais sont venus progressivement s'ajouter à celles déjà en usage. En effet, soucieux d'évangélisation et de christianisation des populations autochtones, les missionnaires ont introduit sans doute inconsciemment un certain déséquilibre entre les langues en s'appuyant sur certaines d'entre elles pour accomplir leur mission ; ces langues-là, pratiquées par les européens des missions et leurs proches collaborateurs convertis, ont rapidement été dotées d'une écriture afin d'établir et de diffuser des traductions de la Bible. De plus, ces langues désormais écrites allaient devenir le support de l'éducation locale délivrée par ces missionnaires. Ainsi, un déséquilibre linguistique est-il apparu et a grandi au fil des ans – on peut à ce sujet parler de diglossie exogène.

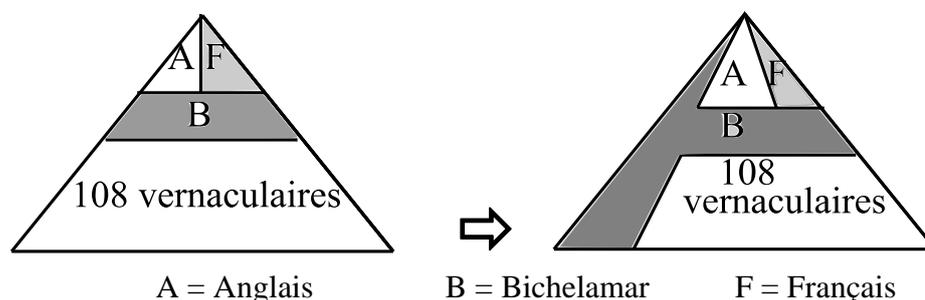
Par ailleurs, les activités économiques régionales se développant avec l'Europe en particulier et l'Asie autour de la pêche et de l'exploitation du bois de santal dans un premier temps, puis sur les plantations des colons, une nouvelle langue émergea pour faciliter l'intercompréhension entre les colons et les populations mélanésiennes : le bichelamar était en voie de formation, une *lingua franca* sans doute complexe à l'origine et qui s'est simplifiée au fil du temps en devenant un pidgin à base lexicale anglaise.

Enfin, le Condominium franco-britannique qui a duré 75 ans a, à son tour, participé à la diffusion de l'anglais et du français, qui sont devenues langues d'éducation et donc ont acquis un double prestige : d'une part, le prestige de la langue des *masta*, donc du pouvoir, de la puissance, mais aussi le prestige de la langue écrite, de la langue de l'éducation et de l'accès à d'autres connaissances, donc de la promotion sociale.

Au sortir de l'Indépendance, lorsqu'on décide d'ouvrir davantage l'école, on se heurte à un manque de moyens économiques aggravé par une démographie qui progresse. De plus, la remise en cause du système éducatif hérité du condominium est difficile, car tout individu a tendance à reproduire le système éducatif dans lequel il a été formé.

Finalement, et sur un plan purement sociolinguistique, la situation du Vanuatu s'est fortement complexifiée au fil du temps et a donné un système éducatif dual et concurrentiel, déconnecté du contexte et des réalités du pays. On connaît bien les objectifs de l'école coloniale : imposer la culture et la langue aux populations colonisées par la prédominance du mode de pensée du colonisateur. La colonisation a bouleversé la culture et les cadres traditionnels qui assuraient leurs solidarités aux communautés dominées. De leur côté, les missions religieuses ont ébranlé les croyances traditionnelles et le culte des ancêtres. Enfin, l'enseignement a créé une classe de personnes différentes, déchirées entre l'influence occidentale et l'attachement à la tradition.

De nos jours, nous retrouvons les trois groupes de langues qui continuent de coexister avec des fortunes différentes, certaines semblent moribondes tandis que d'autres prospèrent. En nous appuyant sur le schéma de Diki-Kidiri (2004 : 28) qui nous paraît à la fois pertinent et visuellement stimulant, nous illustrons ci-dessous l'évolution linguistique du pays au cours de ces dernières 50 à 60 années.



Ce modèle distingue 3 niveaux : En haut, les langues de crête (orales et écrites) représentées à gauche par l'anglais et le français, au milieu la langue de masse orale (ici le bichelamar), et en bas les langues de base orales (vernaculaires). À droite, on note la nette progression du bichelamar : non seulement il a acquis le statut valorisant de langue écrite (bien que son écriture ne soit pas complètement stabilisée), mais il est devenu langue première de nombreux enfants vivant dans les villes principales du pays, et donc, d'une certaine manière, il s'est « vernacularisé » ou mieux, s'est créolisé. Par ailleurs, l'avancée des langues anglaise et française est essentiellement due à l'effort de scolarisation et à l'augmentation des échanges internationaux. Cependant, la langue anglaise – grâce à sa forme écrite dans laquelle sont retranscrits la quasi totalité des documents officiels – prend quelque peu le pas sur la langue française. Enfin, le recul de l'utilisation des langues vernaculaires semble un fait incontestable, même s'il faudrait nuancer cette affirmation car certains vernaculaires prennent le pas sur d'autres. Globalement, le schéma ci-dessus reflète bien la dynamique actuelle des langues au Vanuatu. Du fait de la proximité du bichelamar avec l'anglais, on peut penser que l'avenir linguistique du pays se jouera entre ces deux langues. Paradoxalement, ni les vernaculaires ni le bichelamar ne sont pris en compte dans l'enseignement formel.

Après l'Indépendance en 1980, la nouvelle Constitution (Article 5) se prononce parfois de manière embarrassée sur le rôle et le statut des langues :

- *le bichelamar est langue nationale,*
- *l'anglais, le français, le bichelamar sont langues officielles du Vanuatu,*
- *les principales langues d'enseignement sont l'anglais et le français (ce qui signifie, en creux, que d'autre(s) langue(s) pourrai(en)t devenir langue d'enseignement, dans des conditions non précisées par la Constitution),*
- *quant aux autres langues pratiquées dans le pays, la République s'engage à les protéger et peut même déclarer l'une d'elles langue nationale (là encore, les conditions n'en sont pas précisées).*

On voit bien ici les difficultés du législateur. Il est vrai aussi que le problème linguistique était loin d'être prioritaire par rapport aux difficultés économiques rencontrées par le pays à ce moment-là de son histoire.

Concernant plus précisément l'éducation, d'après Crowley (2000 : 75 ; 1989 : 119), la fréquentation des écoles francophones est avant l'Indépendance légèrement supérieure à celle des écoles anglophones. Après l'Indépendance, les écoles francophones connaissent un déclin régulier pour se stabiliser de nos jours à plus ou moins 30 %. Cela est essentiellement dû à une diminution régulière de l'aide budgétaire et humaine française. Rappelons aussi que seules les écoles francophones étaient gratuites jusqu'à quelques années après l'Indépendance. Cependant, dès 1995, le Médiateur de la République¹ dans son *Rapport* annuel demande au Département de l'Éducation de tout mettre en œuvre pour maintenir la parité entre les établissements francophones et anglophones. Cela afin de préserver l'équilibre linguistique dans le système éducatif et d'offrir ainsi aux familles un véritable choix ; mais cette demande restera un vœu pieux.

De nos jours, si les parents envoient plutôt leurs enfants dans les écoles anglophones, c'est parce que, d'une part, ces écoles sont plus nombreuses sur l'ensemble du pays (et donc les parents n'ont pas toujours le choix), et que d'autre part, les enfants ont plus de chances d'obtenir des bourses d'étude (les bourses anglophones sont plus nombreuses que les bourses francophones). Sans compter qu'en fin de formation, les anglophones ont globalement beaucoup plus de possibilités d'emploi pour entrer dans la vie active que les francophones. Dernier point pénalisant pour les francophones : l'accès aux études universitaires est plus long, avec la nécessité d'obtenir le DAEU (Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires) et donc de passer une quatorzième année sur les bancs du lycée. Ensuite, c'est l'expatriation vers l'Université de Nouméa car l'antenne de l'USP (*University of South Pacific*) au Vanuatu n'accepte pas les étudiants francophones.

Analyse de la situation actuelle du système éducatif

Le système éducatif vanuatais se caractérise par sa dualité (anglophone / francophone), et son absence d'harmonisation curriculaire entre les 2 systèmes (les ouvrages scolaires sont inadaptés et viennent d'ailleurs : Nouvelle-Calédonie, France, Australie, Nouvelle-Zélande, Grande-Bretagne) ; de plus, ses 2 curriculumms sont inadaptés et non actualisés.

Il existe des écoles maternelles appelées *Kindy Schools* dont le cursus s'étale sur 2 ans. Elles sont non obligatoires, financées par les communautés et diversement implantées à

¹ Le poste de Médiateur (*Ombudsman*) a été créé par la Constitution. C'est une personne impartiale, indépendante, reconnue publiquement et nommée pour 5 ans par le Président de la République. Il se penche sur les cas de mauvaises administrations ou sur les plaintes des citoyens concernant des injustices. A certains égards, le rôle du Médiateur est similaire à la coutume vanuataise qui fait jouer un rôle de résolution des conflits, de maintien de l'ordre social aux chefs et aux anciens du village.

travers le pays. Le personnel est peu ou pas formé ; ces écoles sont parfois aidées par l'UNICEF (programme, formation, matériel scolaire).

D'après la base de données de VEMIS (statistiques officielles du Ministère de l'Éducation), le système éducatif vanuatais (francophone + anglophone) accueille en 2010 un total de 60 348 élèves se répartissant sur les 13 années de l'éducation primaire et secondaire (14 ans pour les élèves francophones). Nous observons aussi les phénomènes suivants :

1. Entre l'année 1 (notre CP) et l'année 2 (notre CE1) du primaire, le flux diminue de 1700 élèves ; ceci s'explique par le succès de la nouvelle politique d'accès gratuit à l'éducation introduite en 2010 en année 1 grâce au soutien financier du gouvernement ; on se rappellera que la fréquentation de l'école n'est pas obligatoire selon la loi : on *incite* seulement les parents à y envoyer leurs enfants.

2. Alors que l'âge d'inscription en année 1 est fixé d'après la loi sur l'éducation à 6 ans, en réalité 492 enfants de 5 ans (soit 5,35 % de la cohorte) ont tout de même été inscrits en première année ; de plus, l'âge des enfants pour ce niveau s'étale de 5 à 15 ans. Il est vrai que ce dernier indicateur peut être lu de deux façons complémentaires : une éventuelle inscription tardive à l'école primaire, mais aussi (et surtout) un fort taux de redoublement (20,5 % de la cohorte). Cependant, même si l'on peut encore accepter un enfant de 9 ans en année 1 (inscription tardive, redoublement ou enfant handicapé), il nous semble pédagogiquement inadapté de mettre côte à côte des enfants plus âgés à ce niveau-là. Dès le début à l'école primaire, nous voyons que le système éducatif montre une réelle absence d'efficacité.

3. On constate aussi que ce fort taux de redoublement persiste essentiellement jusqu'à l'année 4 (notre CM1) et tend ensuite à se stabiliser. L'analyse proposée par plusieurs responsables pointe des faiblesses à la fois pédagogiques et de savoirs disciplinaires dans la langue d'enseignement des enseignants quand ce n'est pas parfois à des raisons attitudeles (manque de motivation et de professionnalisme). Nous touchons ici au triptyque classique mais fondamental en formation initiale et continue des formateurs : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Par voie de conséquence, les enfants ont du mal à progresser, à acquérir des savoirs, à construire des concepts nouveaux d'autant que cela se passe dans une langue étrangère pour eux. Le redoublement devient une fatalité qui revient cher au système éducatif. Sans aller jusqu'à affirmer comme certains pédagogues que le redoublement est un indicateur systématique d'une mauvaise qualité de l'enseignement, force est de constater que les correcteurs d'examens pointent régulièrement des parties de curriculum complètement inconnues des élèves (parce que non abordées en classe). Ici, deux autres difficultés sont mises à jour. D'une part, le curriculum (sous sa forme de syllabus) est un outil indispensable à l'enseignant ; malheureusement, il est loin d'être présent (matériellement parlant) dans toutes les écoles. D'autre part, un curriculum est la combinaison d'un certain nombre de savoirs, savoir-faire, etc. répartis sur un certain temps. Cette référence temporelle est donnée par les emplois du temps officiels et l'organisation de l'année scolaire (périodes de vacances et périodes de travail). Là aussi, on constate une véritable inadéquation entre ce qui est indiqué par le Ministère de l'Éducation et ce qui se passe réellement dans les écoles.

Il nous a été dit par de nombreux parents et éducateurs qu'un nombre non négligeable d'enseignants s'absentaient 2 fois par mois pour aller chercher leur salaire à la banque. Un responsable du Ministère de l'Éducation m'a affirmé avoir lui-même comptabilisé qu'entre les rentrées retardées à chaque retour de vacances, les journées consacrées aux examens et évaluations, les fêtes légales, coutumières, etc., l'année scolaire se déroulait en réalité sur 5 mois habituellement – 6 mois au mieux. De notre côté, nous avons calculé que, prenant en compte une année scolaire de 32 semaines (8 mois) – ce qui est nettement inférieur aux directives officielles –, un élève aura reçu entre l'année 1 et l'année 6 : $11 \text{ h} \times 32 \times 6 = 2112 \text{ h}$ de langue (anglaise ou française) ; rappelons qu'en général, les méthodes d'apprentissage de

langue préconisent 1200 à 1500 heures pour devenir un utilisateur expérimenté dans cette langue (cf. niveau C2 du CECRL).

Curriculum inachevé, enseignement / apprentissage inefficace, horaire non respecté, redoublement intempestif : le bilan est lourd et ne va pas dans le sens de la qualité et du progrès. Pourtant, le système semble bien contrôlé au vu du nombre d'examens que les élèves subissent au cours de leur scolarité. Nous noterons néanmoins que :

- les tests de vérification des acquis (années 1 et 6) n'ont aucune efficacité puisque les résultats ne sont pas rendus publics ; il n'y a aucun impact en retour sur le curriculum, ni sur les ouvrages de références, ni sur la formation initiale et continue des enseignants,
- le test de l'année 8 est inutile car même si les élèves n'ont pas réussi, ils passent en année 9,
- l'examen de la fin d'année 10 est fortement élitiste puisque le nombre de places est limité pour entrer en année 11 (approximativement nos lycées) : seuls les mieux classés y ont accès suite à un examen qui ressemble de fait à un concours ; cette espèce de goulot d'étranglement a pour rôle de sélectionner une élite et la former ; en revanche, l'aspect qualitatif n'est pas mis en avant,
- finalement, seuls les examens des années 12 et 13 sont réellement évaluatifs.

En résumé, le problème linguistique n'est pas le seul responsable de toutes les déficiences constatées dans les performances du système éducatif. En effet, le langage peut facilement devenir l'abcès où se concentre tout ce qui ne va pas dans le système. Il est évident que le contexte global dans lequel prend place l'apprentissage doit être amélioré ; et un changement de politique linguistique ne suffira pas, à lui tout seul, à bouleverser les performances scolaires. Nous avons voulu seulement identifier quelques variables à prendre en compte pour établir un lien direct entre la politique linguistique et les performances scolaires : la qualification des enseignants, le curriculum, les méthodes et stratégies d'enseignement / apprentissage, le matériel didactique, l'absence d'aide particulière aux élèves plus lents, le non respect de la réglementation du Ministère de l'Éducation.

Problématique spécifique des langues

Au Vanuatu – comme ailleurs –, il est banal de constater qu'une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement crée des obstacles de communication dans les salles de classe (voir par exemple les travaux de Alidou et Brock-Utne, 2006). Les enseignants sont censés enseigner aux apprenants à lire et à écrire dans une langue qui n'est pas familière aux élèves et qu'eux-mêmes ne maîtrisent (bien souvent) pas assez pour l'enseigner.

Par conséquent, les enseignants et les élèves sont normalement confrontés, et de façon quotidienne, à de graves problèmes de communication et donc d'apprentissage. Les enseignants sont conscients de cela et utilisent alors une langue plus familière à la place de l'anglais ou du français ; mais personne n'ose modifier le système éducatif afin de faire cesser ou d'encourager ce comportement destiné à remédier à une situation problématique.

Par ailleurs, une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement a un impact négatif sur le comportement des enseignants et des apprenants ; en effet, certains enseignants n'ont pas reçu de véritable formation théorique ni pratique sur l'acquisition de la langue et d'autres n'ont pas eu l'occasion de mettre à jour ces connaissances. Si l'on y ajoute une mauvaise maîtrise de la langue d'enseignement, il en résulte un grave handicap pour enseigner.

Les enseignants associent fréquemment le manque de compétence dans la langue d'instruction à la paresse, à un manque d'intelligence ou à une attitude peu coopérative de la part des élèves. Ce type d'attitude peut les inhiber gravement et créer une angoisse

en matière d'apprentissage d'une langue et de l'apprentissage en général (Alidou et Brocke-Utne, 2006 : 100).

Les pratiques d'enseignement telles que le psittacisme collectif (répétition en chorale) ne font que renforcer le problème de communication et le manque d'assurance. Par ailleurs, ces pratiques ne permettent pas aux élèves de comprendre comment appliquer des connaissances conceptuelles à de nouvelles informations, ne stimulent pas leur intérêt envers l'apprentissage, contrairement aux interactions et aux activités d'enseignement et d'apprentissage orientées vers l'action.

L'analyse des résultats de PISA 2006 (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) met en évidence la relation étroite entre une maîtrise insuffisante de la langue d'enseignement et les résultats des élèves dans toutes les disciplines scolaires.

Finalement, « une façon efficace d'établir les fondations d'une éducation de qualité consiste à utiliser un support d'instruction familial pendant une période de plusieurs années, d'appliquer des méthodes efficaces d'enseignement des langues (L1, L2, L3 ...), et de proposer un programme scolaire pertinent en termes socioculturels, afin que l'apprentissage scolaire puisse être relié à la situation des apprenants et leur soit utile hors de l'école » (Ouane, Glanz, 2010 : 31).

Une vision de l'éducation formelle du Vanuatu: vers un plurilinguisme adapté

Au Vanuatu, il faut reconnaître le caractère tout à fait banal du plurilinguisme ; en effet, il n'est pas rare de rencontrer des jeunes d'une quinzaine d'années, en zone rurale, qui parlent 3 ou 4 langues différentes, avec sans doute des niveaux de compétences différents dans chacune de ces langues : à la langue maternelle se rajoute parfois la langue de la communauté lorsqu'elle est différente ou la langue du père, le français ou l'anglais selon l'école fréquentée, parfois les deux, et le bichelamar avec les copains pour se distancier des langues locales.

Il existe donc un plurilinguisme propre au Vanuatu, constitué de langues traditionnelles, ancestrales, qui font partie du patrimoine culturel. Ce plurilinguisme endogène, relativement équilibré, s'est complexifié du fait de l'histoire récente du pays avec l'arrivée des colons et des missionnaires, et de l'émergence du bichelamar ; cet apport exogène a créé la diglossie² que nous avons évoquée précédemment. Ce « nouveau plurilinguisme » s'est renforcé avec l'apparition d'écoles francophones et anglophones. Rapidement, la maîtrise de ces langues venues d'ailleurs à travers le système éducatif a été considérée soit comme une menace pour les langues et cultures ancestrales, soit comme une opportunité d'ascenseur social grâce à des possibilités de formation à l'étranger et des perspectives d'emploi bien rémunéré, le tout lié à une qualité de vie réputée plus facile dans les centres urbains de Port-Vila et de Luganville.

Cette migration professionnelle et économique vers Port-Vila et Luganville favorise une plus grande diversité linguistique et culturelle ; par exemple, à la périphérie de ces villes, les Vanuatais migrants se regroupent volontiers selon leurs origines géographiques (province, île) voire linguistiques – ce qui renforce la vitalité des vernaculaires. Mais cette migration renforce aussi le rôle du bichelamar, véritable trait d'union entre les langues et les hommes.

Du point de vue sociétal, l'éducation plurilingue peut et doit conduire à une meilleure adéquation des formations en langues en termes fonctionnels, par exemple au niveau individuel en vue des activités professionnelles à venir ; mêmes si ce ne sont là que des

² Rappelons que la diglossie peut être définie comme une situation de bi(pluri)linguisme, ou de variétés d'une même langue, dans laquelle une langue – ou une variété de langue – a un statut sociopolitique supérieur.

bénéfices dérivés, ils sont malgré tout plus immédiats et plus visibles aux yeux du public que la formation des individus.

Ce plurilinguisme, cette éducation plurilingue à laquelle nous pensons, ne vise pas la seule formation d'une élite. Elle est inclusive et peut être mise en place dans tous les secteurs éducatifs, y compris dans les formations professionnelles plutôt centrées actuellement sur des objectifs quasi-exclusivement pratiques.

Enfin, on peut caractériser la formation plurilingue par ses finalités. Elles concernent avant tout les droits fondamentaux des élèves et se fondent sur des valeurs comme la cohésion et la solidarité sociales, la compréhension réciproque tout comme le respect et la valorisation de la diversité linguistique et culturelle, ainsi que l'ancrage de la croyance religieuse, en conformité avec le récent *Curriculum Statement* (2010).

Orientée par de telles valeurs, cette politique linguistique éducative se concrétise, de manière opérationnelle, dans des approches et des méthodologies adaptées. Elle passe par la mise en place d'activités et d'expériences significatives pour les élèves qui leur donnent des moyens pour construire leur identité personnelle. Enfin, elle est à concevoir comme « une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, qui fonde une identité ouverte à la pluralité et à la diversité linguistiques et culturelles » (Cavalli *et al.*, 2009 : 8).

On le voit bien, cet accès à un plurilinguisme et à une vraie éducation plurilingue correspond à un projet global. Les méthodologies d'enseignement disponibles offrent différentes possibilités, plus ou moins « coûteuses », plus ou moins étendues, mais qui doivent s'adapter au contexte du Vanuatu en prenant en compte ses caractéristiques sociolinguistiques et socioculturelles et les besoins constatés. Elle ne peut être réalisée que de manière progressive et doit rester évolutive dans le temps de façon à assurer son adaptation continue aux besoins changeants de la société.

Rôle et fonction de la langue de scolarisation

La langue joue un rôle fondamental dans l'apprentissage. Quelle que soit la discipline scolaire, les élèves assimilent les nouveaux concepts en grande partie à travers la langue, c'est-à-dire lorsqu'ils écoutent, parlent de, lisent et écrivent sur ce qu'ils sont en train d'apprendre, et qu'ils établissent des liens entre ces nouvelles connaissances et ce qu'ils savent déjà. La langue est liée au processus de réflexion par la parole et l'écriture. (Corson, 1990 : 75).

Par conséquent, tous les enseignants sont encouragés à participer à l'acquisition de capacités langagières dans leur discipline, et à contribuer ainsi à une politique globale d'apprentissage scolaire et linguistique.

La langue de scolarisation se situe au cœur même de l'éducation plurilingue. Elle est essentielle car elle est à voir comme la langue pivot sur laquelle va se développer l'éducation langagière : c'est bien à partir d'elle et autour d'elle, et aussi de la façon dont elle est enseignée, que se construit l'éducation plurilingue. En effet, c'est le premier contact linguistique avec un enseignement formel et institutionnel qui façonne et conditionne les représentations de ce que sont une langue et son enseignement / apprentissage.

Cet accent mis sur la langue de scolarisation et sa prééminence devrait évacuer l'idée que l'éducation plurilingue représente un danger pour la construction identitaire des apprenants ou, à un autre niveau, pour la cohésion et l'unité dans l'Etat, en conformité sur le plan éducationnel avec les finalités inscrites dans le *Curriculum Statement* de juillet 2010. Bien au contraire, la L1 que nous recommandons au début de l'enseignement primaire est conçue pour aider les apprenants à prendre conscience, progressivement, au fil des années, de leurs caractéristiques propres et de leur identité.

Mais, actuellement, nous constatons qu'au Vanuatu la langue de scolarisation est impliquée de façon variable dans l'éducation – sans réel cadre pédagogique ni consigne ministérielle précise. Certes, la L1 est effective dans la plupart des *Kindy Schools*, mais tout au long du primaire et même au-delà, l'utilisation de la (des) langue(s) d'instruction est extrêmement variable : on peut entendre en primaire et en secondaire de la L1, de la L2 (anglais ou français selon le type d'école) et, quand l'enseignant ne maîtrise pas la L1 locale, du bichelamar.

Nos observations personnelles de classe en année 7 (début du collège chez nous) et au-delà nous ont aussi appris ceci : souvent, les enseignants des disciplines non linguistiques pensent que certaines compétences sont déjà acquises par les élèves pendant leurs cours de langue (anglais ou français), et donc que ces compétences sont mobilisables dans leur discipline, sans autre exercice ou réflexion sur leur signification ou leur utilisation dans de nouveaux contextes. Afin d'éviter toute confusion, ces attentes doivent être formulées clairement entre les enseignants de langue et leurs collègues des autres matières. En outre, ces derniers pourraient également établir

une liste claire des objectifs langagiers minimaux [...] reliés aux objectifs fixés pour leur discipline de spécialité. Pour ce faire, il est nécessaire d'établir une matrice inter-curriculaire des objectifs éducatifs en général, et des compétences en langues en particulier. (Vollmer, 2006 : 9).

On touche ici au rôle essentiel que joue le curriculum scolaire comme fil conducteur d'une construction et d'une progression linguistique précise.

Il n'en reste pas moins que si nous faisons davantage porter nos efforts à la fois sur la façon dont on enseigne la langue de scolarisation et dont on l'utilise dans les autres disciplines scolaires, la prise en compte de cette dimension linguistique représentera une toute première approche de sensibilisation à la pluralité interne du Vanuatu et un bon point de départ vers l'éducation plurilingue.

De plus, nous recommandons une sensibilisation précoce aux langues principales d'instruction sous forme d'activités ludiques adaptées aux enfants des *Kindy Schools*. En effet, nous prenons en compte les recherches qui montrent tous les avantages à commencer tôt l'apprentissage des langues étrangères : la plasticité auditive et phonatoire des jeunes enfants, le transfert de compétences acquises pour apprendre d'autres langues, le plaisir de jouer, de chanter, de participer à des activités répétées qui permettent de mémoriser vocabulaire et structures, de créer du sens dans une autre langue. Riccardelli (1992) démontre que les bilingues précoces évoluent à des niveaux plus élevés dans les tâches de réflexion que les autres enfants. Par ailleurs, les travaux de Hirsch (2003) en neurobiologie ont montré que l'enfant bilingue précoce acquiert la L2, L3 dans la même zone de développement que pour la langue maternelle. Cette zone montre une plus grande intensité d'activité neuronale. Hirsch a constaté aussi que les langages mathématiques, scientifiques sont appropriés plus facilement et plus efficacement chez les enfants ayant bénéficié d'une acquisition précoce des langues étrangères. Enfin, Mechelli *et al.* (2005 : 6) évoquent la grande plasticité de la structure de la zone du langage dans le cerveau du bilingue précoce.

La problématique du niveau de maîtrise des langues

La conception de l'éducation plurilingue défendue ici ne vise pas la formation de polyglottes ni de « pseudo plurilingues » ne possédant que des notions approximatives dans plusieurs langues. L'une des faiblesses du système actuel est que nous n'avons pas d'idée précise de la compétence linguistique attendue d'un élève en année 6 par exemple (ou d'un quelconque autre niveau). Il est urgent d'élaborer tout d'abord un solide référentiel des langues. Grâce à cet outil précis, il sera possible, dans un deuxième temps, de construire une

évaluation objective des niveaux linguistiques réellement atteints par les élèves. Ensuite, par rétroaction, des activités de remédiation pourront être mises en place.

Ce processus « évaluation → analyse → action de remédiation → progression de l'apprenant » ne peut pas fonctionner efficacement sans un référentiel détaillé.

Suite à notre demande, le Centre de Linguistique Appliquée de l'Université de Besançon a proposé aux enseignants du secondaire anglophones et francophones, toutes disciplines confondues, un bilan linguistique personnel ; la construction de ce test s'est appuyé sur un référentiel bien connu : le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECRL) ; une fois analysé grâce aux objectifs du CECRL, ce test a conduit à la production de modules de remédiation que les enseignants concernés ont reçu dans une action de formation continue (autoformation). Les enseignants ont ainsi été sensibilisés à l'utilisation d'un référentiel et ont bien perçu la puissance d'un tel outil qui doit être, bien entendu, adapté à la situation locale³.

Au vu des horaires de langue que nous indiquons dans nos propositions, il est relativement aisé de cibler le niveau attendu à la fin d'une quelconque année grâce à un tel référentiel.

Introduction de nouvelles langues

Les langues vernaculaires

Il existe plusieurs raisons positives à leur introduction. Elles sont d'ordre psycholinguistique, familial, environnemental et économique.

Du point de vue psycholinguistique, l'enfant retrouve à l'école une langue familière qui est mise en valeur ; il ressent alors moins d'appréhension : plus il est en sécurité linguistique, mieux il participera aux activités scolaires et mieux il apprendra. Les rapports internationaux (UNESCO, Banque Mondiale, ...) sur les expériences régionales comme celle de Papouasie Nouvelle Guinée ainsi que mondiales (voir les nombreux exemples dans les pays Africains) sont emblématiques. *Du point de vue familial*, les parents peuvent s'investir dans l'éducation de leurs enfants et se sentent moins « coupés » de l'éducation formelle dont beaucoup n'ont pas bénéficié. *Du point de vue environnemental*, le fait de continuer à utiliser la L1 comme langue d'enseignement dans certaines matières (découverte du milieu, religion) jusqu'en année 6, crée un lien plus solide avec son milieu naturel et son éducation religieuse ; par ailleurs, les communautés s'engagent à former les jeunes aux danses, chants, activités picturales, sculpturales ou de tissage, ainsi qu'à l'histoire et aux coutumes de la communauté au moins une matinée par mois. *Du point de vue économique*, en lien étroit avec la raison précédente, une meilleure intégration dans sa communauté représente un frein aux migrations importantes vers Port-Vila en particulier ; la richesse du Vanuatu tient essentiellement dans son tourisme et son agriculture.

Cependant, certains problèmes restent à résoudre. La plupart des vernaculaires ne possèdent pas d'écriture. Au terme de plusieurs rencontres et discussions avec les communautés, un consensus s'est dégagé pour que les vernaculaires les plus parlés reçoivent prioritairement une écriture. Le SIL (*Summer Institute of Linguistics*), présent au Vanuatu, est prêt à s'engager dans ce travail. Il serait important que des étudiants Vanuatais puissent aussi s'investir dans cette tâche. De leur côté, le Centre Culturel National du Vanuatu ainsi que certains linguistes de l'Université de Nouvelle-Calédonie (UNC) ont proposé ponctuellement leurs services. Ensuite, il s'agira de former les personnes qui dispenseront cet enseignement.

³ Lors de la table-ronde du CREFAP (Centre Régional Francophone d'Asie-Pacifique) qui s'est déroulée à Port-Vila en 2010, nous avons appris qu'un groupe de réflexion (Vietnam, Laos, Cambodge) s'était constitué autour de l'adaptation du CECRL au contexte Asie-Pacifique ; nous avons incité le Ministère à constituer rapidement un groupe de travail (curriculum scolaire et politique linguistique) pour se rapprocher de cette équipe.

Le bichelamar

Il existe plusieurs raisons positives à son introduction. Elles sont d'ordre politique, linguistique, économique et expérimental.

Du point de vue politique, constitutionnellement, c'est la langue nationale du Vanuatu dans laquelle s'effectuent la plupart des transactions. C'est aussi la langue de communication générale et politique : les débats à l'Assemblée, les informations à la radio, ... *Du point de vue linguistique*, la proximité du bichelamar et de l'anglais ne doit pas être un handicap, comme on le croit bien souvent : au contraire, il est moins coûteux au plan cognitif puisque plus de 85 % du lexique est identique ou dérivé de l'anglais. Cependant, ce sont les méthodes d'enseignement et la formation des enseignants qu'il faut remettre en question ; sur ces aspects, le curriculum intégré que nous recommandons nous donne des clés de réussite. *Du point de vue économique*, le bichelamar est de loin la langue la plus utilisée pour les échanges économiques intérieurs, voire régionaux (proximité avec d'autres langues de pays voisins). *Du point de vue expérimental*, il faut s'appuyer sur le succès des campagnes d'alphabétisation pour adultes conduites en bichelamar et appuyés par l'UNICEF pour développer du matériel didactique en direction des élèves.

Cependant, certains problèmes restent à résoudre. Une norme (oral / écrit) du bichelamar est à officialiser. Là encore, les différents acteurs de la région sont prêts à intervenir (SIL, USP, UNC). Notons qu'un dictionnaire électronique est en voie d'achèvement ; émanant d'une initiative privée d'un enseignant-chercheur de l'USP, il pourrait être rapidement reconnu légitime par le Conseil National des Langues ou, pour le moins, constituer une excellente base de travail. À cela, il faudrait y adjoindre une grammaire didactisée pour les élèves des années 5 et 6.

Les langues optionnelles en années 11 à 13

Suite à différentes discussions sur l'opportunité d'ouvrir l'éducation formelle à d'autres langues, nous proposons une possibilité optionnelle d'apprentissage de langues soit présentes traditionnellement dans le pays (vietnamien, chinois) soit importantes au plan de la coopération régionale ou internationale (japonais, chinois). En effet, il semble incontournable, à l'heure actuelle, de ne pas prendre en compte la montée en puissance de l'aide économique et formative de la Chine qui devient un bailleur de plus en plus présent et actif au Vanuatu. Ces options pourront être encouragées en ne tenant compte, lors des examens, que des points au-dessus de la moyenne, par exemple.

Enfin, il n'est pas exclu d'envisager une possibilité, pour les étudiants qui le souhaiteraient, d'approfondir leurs connaissances dans l'une des langues vernaculaires ainsi que dans la langue nationale, le bichelamar. Force est de constater qu'à l'heure actuelle, l'immense majorité des recherches et études universitaires sur ces langues-là sont le fait d'expatriés. Il semble logique (et urgent) que de jeunes étudiants Ni-Vanuatu puissent se lancer à leur tour dans des études de linguistique et de didactique des langues.

Rapide argumentaire du chainage des langues principales d'enseignement : le français avant l'anglais ou l'anglais avant le français

Pendant un temps, la possibilité d'introduire simultanément les langues anglaise et française s'est posée. En fait, il existe peu d'expériences de ce type, qui tiennent compte du fait que ces langues vont devenir plus tard langue d'enseignement. Plusieurs membres de l'équipe de politique linguistique ont fait valoir l'argument qu'il était impossible, dans l'état actuel du système éducatif, d'envisager l'intervention de 3 enseignants de langue en primaire (vernaculaire, anglais et français).

Le français avant l'anglais

Il existe plusieurs raisons positives à ce chainage. Elles relèvent :

- de représentations symboliques et de croyances : Pour beaucoup de Ni-Vanuatu, aussi bien francophones qu'anglophones, le français est la langue qui peut protéger et sauver l'originalité des vernaculaires, des coutumes, des cultures et des savoirs du pays contre la poussée envahissante du bichelamar. Ensuite, de nombreux exemples de transferts d'élèves d'écoles francophones vers des écoles anglophones ont montré la bonne qualité de la formation de ces élèves ; en effet, après une courte période d'adaptation à l'anglais langue d'enseignement, les ex-francophones se retrouvent systématiquement parmi les meilleurs de la classe. Pour beaucoup de parents et de responsables éducatifs, cela est dû à l'apprentissage du français en premier ; cependant, aucune étude statistique n'est disponible pour étayer ce point.
- de la linguistique : selon la théorie gravitationnelle de Calvet (1999)⁴, si l'on apprend l'anglais, c'est-à-dire la langue hypercentrale actuelle, en premier, il est moins motivant pour les élèves d'apprendre ensuite une langue périphérique – même si elle appartient à la 1^{ère} périphérie.

L'anglais avant le français

Il existe plusieurs raisons positives à ce chainage. Elles relèvent

- du domaine économique-linguistique : l'anglais est la langue hypercentrale actuelle dans la mondialisation : sur le plan économique classique de la production et des échanges de biens ainsi que dans la nouvelle économie de la connaissance, c'est une langue essentielle, donc il faut l'apprendre en 1^{er} selon la croyance que la langue apprise en 1^{er} est la langue la mieux maîtrisée.
- de la sociolinguistique : si le bichelamar est de loin la langue orale la plus pratiquée dans le pays, l'anglais reste la 1^{ère} langue écrite de diffusion, le français venant en 3^{ème} position, assez loin derrière l'anglais.
- du domaine pragmatique : la répartition actuelle des enseignants anglophones / francophones n'a quasiment pas besoin d'être remaniée ; cela permet une mise en place beaucoup plus rapide de la nouvelle politique linguistique éducative.

Considérations conclusives

Toutes les langues se valent : en même temps qu'elles ont la même valeur, elles représentent des valeurs et elles véhiculent des valeurs. Mais cela n'apparaît pas toujours aussi fondé pour l'opinion publique, les décideurs, les parents d'élèves. (Cavalli et al., 2009 : 11).

Toutes les langues ont une valeur indépendamment de leur statut dans la société (langue nationale, langue officielle, langue communautaire) et leur statuts didactiques (L1, L2, L3, langues étrangères, langues secondes, FLE = français langue étrangère, ESL = *English as Second Language* ...).

Les diverses langues qui sont pratiquées par les apprenants, mais qui n'entrent pas forcément parmi les langues enseignées en tant que matière du curriculum ou en tant que support d'enseignement de matières, revêtent une importance éducative que l'école pourrait

⁴ Le modèle gravitationnel de Calvet se veut une description synchronique de la situation linguistique mondiale. L'anglais en est la langue « hypercentrale » (c'est-à-dire utilisée dans la quasi-totalité des échanges internationaux : commerce, science, recherche, ...) ; autour de l'anglais, langue pivot de ce système, gravitent une dizaine de langues « supercentrales » (espagnol, français, arabe, chinois, ...) qui sont à leur tour pivot de 100 à 200 langues « centrales » autour desquelles gravitent 6 à 7000 langues « périphériques ». Le ciment de ce système est constitué par les bi(pluri)linguismes.

valoriser tout en confortant l'identité des élèves et en leur donnant des opportunités – voire un système de bonus – de réussite scolaire.

Enfin, les autres disciplines scolaires (histoire, géographie, mathématiques, sciences, ...) sont en quelque sorte portées par la langue d'enseignement, quelle qu'elle soit, et ces disciplines scolaires sont aussi « porteuses » de langue en elles-mêmes, ne serait-ce que dans les moyens sémiotiques autres que langagiers utilisés en relation avec le langage (schémas, graphiques, cartes, dessins, tableaux ...), dans son lexique et ses formes de discours (discours scientifique, discours didactique) qui véhiculent les concepts et les connaissances spécifiques à chacune. En ce sens, elles contribuent à l'extension des capacités langagières de l'élève à condition que ce dernier y ait été convenablement initié.

Ce dernier point est essentiel : la mise en œuvre d'un parcours plurilingue, d'une éducation plurilingue, comporte des implications importantes en termes d'élaboration du curriculum, de construction de syllabus et de méthodologie d'enseignement.

Propositions

Les propositions qui vont suivre reflètent d'une part les recommandations du *Sommet National sur l'Education* tenu à Port-Vila (2006) et, d'autre part, un large consensus qui s'est dégagé à travers différentes consultations :

- une consultation provinciale (il y a 6 provinces au Vanuatu) qui s'est déroulée sur plus de 2 mois, avec des temps de sensibilisation aux langues à l'école, de présentations d'options, de recueil d'avis, de discussion et de la formation d'une soixantaine de groupes de travail. Il était essentiel que la population du Vanuatu soit partie prenante d'un tel débat ;

- plusieurs consultations des différents départements du Ministère de l'Education, des bailleurs de fonds, des chercheurs de l'USP (antenne de Port-Vila), du CRDP (*Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique*), de l'IFEV (*Institut de Formation des Enseignants du Vanuatu*), du SIL (*Summer Institute of Linguistics*) et du *Conseil National des Langues*.

Nous avons souhaité cette large consultation, certes consommatrice de temps et d'énergie, mais qui correspond à l'une de nos intimes convictions : la politique linguistique éducative n'est pas qu'une affaire de spécialistes. Pour que sa mise en place dans les écoles se fasse avec le maximum de réussite, elle doit d'abord être débattue, acceptée et soutenue par tous car elle engage l'avenir d'une nation.

Enfin, nous avons présenté ces propositions au *Malvatumauri* (Conseil National des Chefs coutumiers), au Conseil des Églises et enfin au Parlement. Dans chacune de ces institutions, nos propositions ont été approuvées.

PROPOSITION 1 (Années K2 à 10)

Année de scolarisation	K2	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Langue maternelle							
Bichelamar						1h	1h
Langue française	30 mn (2x15)	10h	10h	9h30	8h	5h	4h
Langue anglaise	30 mn (2x15)	1h	1h	1h30	3h	5h	6h
Mathématiques (6h)	V	F	F	F	F	F	A
Sciences (1h40)	V	F	F	F	F	F	F
Sciences sociales (1h15)	V	V	V	A	A	A	A
Education religieuse (30mn)	V	V	V	V	V	V	V
Santé, nutrition, agriculture (1h15)	V	V	V	V	V	V	V
Activités artistiques (2h)	V	F	F	F	F	F	F
Education physique et sportive (2h)	V	V	A	A	A	A	F
Année de scolarisation	A7	A8	A9	A10			
Français (3/4)	3h	3h	4h	4h			
Anglais (4/5)	5h	5h	4h	4h			
Mathématiques (4)	A	A	A	A			
Sciences (4)	F	F	F	F			
Sciences sociales (3)	A	A	A	A			
Agriculture (3)	F	F	F	F			
Technologie (3)	A	A	A	A			
Education religieuse (1)	A	A	A	A			
Options							
Education physique & sportive (1)	F	F	F	F			
Activités artistiques (1)	F	F	F	F			
Musique (1)	F	F	F	F			

Dans le tableau, V = vernaculaire A = Anglais ; F = Français

K2 : 2^{ème} année de *Kindy School* (école maternelle) A1 : première année de primaire

PROPOSITION 2 (Années K2 à 10)

Année de scolarisation	K2	A1	A2	A3	A4	A5	A6
Langue maternelle	V	V (10h)	V (10h)				
Bichelamar						1h	1h
Langue française		30 mn (2x15)	30 mn (2x15)	9h	9h	7h	6h
Langue anglaise		30 mn (2x15)	30 mn (2x15)	2h	2h	3h	4h
Mathématiques (6h)	V	V	V	F	F	F	F
Sciences (1h40)	V	V	V	F	F	F	F
Sciences sociales (1h15)	V	V	V	V	V	A	A
Education religieuse (30mn)	V	V	V	V	V	V	V
Santé, nutrition, agriculture (1h15)	V	V	V	V	V	V	V
Activités artistiques (2h)	V	V	V	F	F	F	F
Education physique et sportive (2h)	V	V	V	V	A	A	A
Année de scolarisation	A7	A8	A9	A10			
Français	2h	3h	4h	4h			
Anglais	6h	5h	4h	4h			
Mathématiques (4)	F	A	A	A			
Sciences (4)	F	F	F	F			
Sciences sociales (3)	A	A	A	A			
Agriculture (3)	F	F	F	F			
Technologie (3)	A	A	A	A			
Education religieuse (1)	A	A	A	A			
Options							
Education physique & sportive (1)	F	F	F	F			
Activités artistiques (1)	F	F	F	F			
Musique (1)	F	F	F	F			

Dans le tableau, V = vernaculaire A = Anglais ; F = Français

K2 : 2^{ème} année de *Kindy School* (école maternelle) A1 : première année de primaire

PROPOSITION ANNEES 11 À 13

F = français

A = anglais

Au choix de l'étudiant

<u>Année</u> 11	<u>Année</u> 12	<u>Année</u> 13		<u>Année</u> 11	<u>Année</u> 12	<u>Année</u> 13
F	F	F	Sciences, maths, technologie	A	A	A
A	A	A	Sciences sociales, arts, artisanat	F	F	F
Option langues :			Vietnamien Japonais Chinois Autres			

Pour les propositions 1 et 2 (années K2 à A10), il existe une variante qui consiste à remplacer systématiquement le français par l'anglais et vice versa, ceci pour satisfaire environ 35 % de la population qui pensent qu'il vaut mieux aborder l'anglais avant le français.

Nous rappelons que les propositions présentées ici s'appuient sur la complémentarité entre les savoirs (connaissances), les savoir-faire (compétences) et les savoir-être (attitudes, morale) communautaires (et, parfois, locaux), ceux élargis à la Nation et ceux construits lors d'échanges avec le monde extérieur.

Un premier choix consiste dans l'introduction décalée ou non de la 1^{ère} langue internationale d'enseignement soit dès l'année 1 (proposition 1) ou en année 3 (proposition 2). Les expérimentations qui ont eu lieu en Afrique dans les années 80 (Wambach, 2001) montrent que l'apprentissage de la langue maternelle et son approfondissement aident à la mise en place de stratégies plus générales soutenant la construction des connaissances et des compétences, puis favorisant l'apprentissage de la langue étrangère.

Un deuxième choix doit s'opérer sur la 1^{ère} langue d'enseignement : va-t-on commencer par l'anglais ou le français ? Nous avons vu plus haut que le français s'appuie sur des arguments linguistiques (modèle gravitationnel), et des représentations symboliques (meilleure protection des vernaculaires). De son côté, l'anglais s'appuie sur des arguments sociolinguistiques (l'anglais est beaucoup plus dominant que le français, en particulier lors du passage à l'écrit) et pragmatiques (dans le seul enseignement primaire, il y a environ 70 % d'enseignants anglophones).

Au-delà de ces choix cruciaux, les propositions présentées ici se rejoignent sur la parité linguistique entre l'anglais et le français (langues d'enseignement) dès l'année 8.

Ceci permet, au cours de la partie finale de la scolarisation (années 11 à 13), de proposer aux élèves un véritable choix associant langue et disciplines scientifiques ou littéraires ; ce dernier niveau de scolarisation avant l'Université voit aussi la possibilité offerte sous forme d'option facultative d'apprentissage d'autres langues comme le chinois, le japonais, le vietnamien ou un approfondissement de l'étude de vernaculaires ainsi que du bichelamar.

À ce sujet, nous rappelons que pour les élèves qui n'ont pas le bichelamar comme langue maternelle, nous préconisons l'introduction et l'étude de la langue nationale en années 5 et 6.

La proposition 2 (année K2 à A10) est celle qui rencontre le plus succès auprès des parents, des enseignants et des responsables ; quant à la proposition pour les années 11 à 13, elle fait l'unanimité des représentants nationaux (chefs coutumiers, religieux, politique).

Bien entendu, ces propositions s'adossent sur un plan d'action et une étude d'impact ; sans entrer dans le détail, on peut relever par exemple que la formation continue des enseignants des années 1 à 10 est prévue de 2012 à 2016 (coût estimé à 155 millions de vatu, soit environ 1,25 million d'euros) tandis que la mise en place de la nouvelle politique linguistique éducative jusqu'en année 10 sera effective en 2022.

Suite à ces propositions, nous avons formulé quelques recommandations concernant les préalables et l'accompagnement de la mise en œuvre de cette politique linguistique. Tout d'abord, il s'agit de poursuivre la sensibilisation provinciale, avec implication de l'ensemble des acteurs de la société (responsables politiques, chefs coutumiers, chefs religieux, leaders d'opinion, syndicats, associations, ...).

Ensuite, il faut œuvrer au renforcement institutionnel et au développement des capacités. À cet effet, nous avons activement participé à la mise en place d'un Diplôme Universitaire International en collaboration avec l'Université du Pacifique Sud (USP), l'Université de Nouvelle Calédonie et l'Université de Maurice, diplôme bilingue (anglais / français) en ingénierie de l'éducation plurilingue. En 2011, une quinzaine de candidats avaient réussi ce diplôme universitaire. Nous avons aussi demandé de prévoir le recrutement pour les 6 provinces de 12 référents bilingues (anglais / français) en didactique (à identifier et à former) dont les fonctions principales seront de veiller à la bonne implantation de la politique linguistique éducative, la formation linguistique des enseignants et l'élaboration de matériel pédagogique d'appoint.

Le plus tôt possible, il faut mettre en place d'un *Observatoire des langues* qui aura pour mission de codifier les langues grâce à l'expertise du *Summer Institute of Linguistics* présent au Vanuatu et des chercheurs en linguistique de l'Université du Pacifique Sud, afin de les rendre aptes à servir d'outil pour l'éducation et le développement national ; par ailleurs, il serait pertinent de développer sur place la production de livres de lecture en langues vernaculaires et en langue nationale de façon à valoriser ces langues et à créer un début d'environnement d'écrits.

Enfin, l'évaluation et le suivi de cette politique linguistique éducative doit s'appuyer sur les structures déjà existantes au sein du Ministère de l'Éducation tout en les renforçant, et en définissant un référentiel de compétences attendues. Parallèlement, il s'agit de créer du matériel didactique approprié en collaboration avec les enseignants concernés.

Conclusion

Le Vanuatu fait partie de ces pays où la majorité des enfants commencent l'école en utilisant une langue étrangère. Finalement, « persiste encore l'idée selon laquelle les langues internationales de grande diffusion (anglais, français) sont les seules voies d'ascension économique. Il existe des raisons objectives, historiques, politiques, psychosociales et stratégiques à cet état de choses » (Ouane, Glanz, 2010 : 4). Parmi ces raisons, le passé condominial et le défi moderne que représente la mondialisation ne sont pas les moindres, et beaucoup de malentendus s'avèrent difficiles à combattre.

Le travail que nous avons mené visait notamment à dissiper les préjugés et les équivoques sur les langues vernaculaires vues trop souvent comme un obstacle à l'apprentissage. En effet,

un modèle linguistique idéal pour l'enseignement devrait « refléter les différentes dimensions de la réalité linguistique d'un pays afin de relier tous les niveaux sociétaux et de favoriser la communication, la connaissance, le partage du pouvoir et des richesses, ainsi que la politique démocratique et participative » (Ouane, Glanz, 2010 : 25). On perçoit alors l'importance des enjeux et l'importance des décisions de politique linguistique qui ont de tout temps suscité des discussions passionnées au Vanuatu.

C'est pour des raisons qui relèvent essentiellement de budgets non disponibles⁵ dans l'immédiat et qui visent en particulier le développement de matériel didactique adapté au nouveau curriculum unifié et à la nouvelle politique linguistique, la formation continue des enseignants et des cadres du Ministère de l'Éducation, que les propositions ci-dessus présentées en 2011 n'ont pu encore voir le jour. De plus, les multiples changements de gouvernement qui ont caractérisé la fin de l'année 2010 et l'année 2011 ont modifié les priorités des politiques.

Généralement, la mise en place d'une nouvelle politique linguistique prend plusieurs années – quand bien même elle rencontre une forte adhésion de la population et des responsables politiques, coutumiers et religieux.

L'école a, entre autres missions, de préparer les jeunes à intégrer les secteurs les plus porteurs du marché du travail, pour lesquels il est nécessaire d'avoir une maîtrise des différentes langues, qu'elles soient locales, nationales ou internationales. Tous les citoyens ont le droit de comprendre, lire et écrire la langue nationale dans laquelle les affaires nationales sont gérées. L'apprentissage des langues internationales doit être construit autour des mêmes principes.

Nous adhérons à l'idée d'une éducation plurilingue solide qui prenne en charge efficacement la réalité du plurilinguisme et aide chaque citoyen à communiquer de façon compétente aux niveaux local, régional, national et international dans ses langues principales.

Bibliographie

- ALIDOU Hassana, BROCK-UTNE Brigit, 2006, « Pratiques d'enseignement – Enseigner dans une langue familière aux élèves », dans *Optimiser l'apprentissage et l'éducation en Afrique – Le facteur langue*, ADEA, Paris, pp. 97-145.
- Banque Mondiale, 2005, *In their own language ... Education for All*. Education Notes, juin 2005.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, 2000, Conseil de l'Europe.
- CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues dans le monde*, Plon.
- CAVALLI Marisa, COSTE Daniel, CRISAN Alexandru, VAN DE VEN Piet-Hein, 2009, « L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet », consulté sur le site

⁵ *Capacité AFD (Agence Française de Développement)* : les affichages financiers encore visibles sur les sites de l'AFD Paris (fiche Vanuatu) et AFD Nouméa annoncent une concentration de l'aide budgétaire sur le système éducatif vanuatais à hauteur de 3 millions d'euros (et même davantage pour le site parisien « 3 à 4 millions d'euros ») ; et, en effet, les accords passés avec le Vanuatu faisaient état de ces montants en 2008. Suite à la diminution du budget de l'AFD par le cabinet du Premier ministre F. Fillon, plusieurs « redéploiements » financiers ont eu lieu. Finalement, l'appui accordé au Vanuatu dans le secteur éducatif a été ramené à environ 500 000 euros fin 2010 – ce qui était nettement insuffisant pour la mise en place de la nouvelle politique. On peut facilement imaginer la déception de nos partenaires vanuatais ainsi que des autres bailleurs de fonds. L'Australie et la Nouvelle-Zélande, en particulier, n'ont eu de cesse – sans succès d'ailleurs – de demander aux missionnaires de l'AFD l'investissement réel que l'Agence était capable d'apporter dans le secteur éducatif - déclaré prioritaire.

- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.doc
- CHARPENTIER Jean-Michel, 2003, « Les langues en contact en Mélanésie – Le cas du Vanuatu », dans *Langue en contact*, Atelier n° 45, consulté sur le site <http://www.reseau-asie.com>
- CORSON David, 1990, « Language across curriculum », dans *Language Policy Across the Curriculum*, Clevedon, pp. 72-140.
- CROWLEY Terry, 2000, « The Language Situation in Vanuatu », dans *Current Issues in Language Planning*, Vol. 1, n° 1, Routledge, Oxford.
- CROWLEY Terry, 1989, « Language issues and national development in Vanuatu », dans *Language Reform: History and Future*, Vol. IV, Helmut Buske Verlag, Hambourg.
- Curriculum Statement*, 2010, CRDP, Vanuatu.
- DIKI-KIDIRI M., 2004, « Multilinguisme et politiques linguistiques en Afrique », dans *Actes de colloque international, Développement durable : leçons et perspectives*, AIF, Ouagadougou, pp. 27-35.
- HIRSCH Joy, 2003, « Shared and separate systems in bilingual language processing : converging evidence from eye tracking and brain imaging », dans *Brain and Language*, Vol. 86, San Diego, pp. 70-82.
- LECLERC Jacques, 2013 (dernière mise à jour), article « Vanuatu » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, consulté sur le site <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/pacifique/vanuatu.htm>
- MEHELLI Andrea, PRICE J. Cathy, FRISTON J. Karl, ASHBURNER John, 2005, « Voxel-Based Morphometry of Human Brain : Methods & Applications », dans *Current Medical Imaging Reviews*, Londres.
- MOYSE-FAURIE Claire, 2000, « Langues minoritaires et politiques linguistiques: le cas des langues océaniques », dans *Mémoires n° 8, Les langues en danger*, Société de Linguistique de Paris, pp. 79-104.
- MUHLHAUSLER Peter, TRYON Darrell, WURN Stephen, 1996, *Atlas of Languages of intercultural communication in the Pacific, Asia and the Americas*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- OUANE Adama, GLANZ Christine, 2010, *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue*, Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie, Hambourg.
- PISA (Programme for International Student Assessment), 2006, Programme international pour le suivi des acquis des élèves, Vol. 1, *Analyse des résultats*, consulté sur le site <http://www.pisa.oecd.org>
- RICCARDELLI Lina, 1992, « Bilingualism and Cognitive Development in Relation to Threshold Theory », dans *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 21, n° 4, Springer, New York.
- Sommet National de l'Education*, 2006, CRDP, Vanuatu.
- VOLLMER Helmut, 2006, *Langue d'enseignement des disciplines scolaires*, consulté sur le site http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Vollmer_LAC_fr.doc
- WAMBACH Michel, 2001, *Méthodologie des langues en milieu multilingue, la pédagogie convergente à l'école fondamentale*, AIF-CIAVER.

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis, Salih Akin, Sophie Babault, Claude Caitucoli, Véronique Castellotti, Régine Delamotte-Legrand, Robert Fournier, Stéphanie Galligani, Emmanuelle Huver, Normand Labrie, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Danièle Moore, Clara Mortamet, Alioune Ndao, Isabelle Pierozak, Gisèle Prignitz, Georges-Elia Sarfati.

Conseiller scientifique : Jean-Baptiste Marcellesi.

Rédacteur en chef : Clara Mortamet.

Comité scientifique : Claudine Bavoux, Michel Beniamino, Jacqueline Billiez, Philippe Blanchet, Pierre Bouchard, Ahmed Boukous, Pierre Dumont, Jean-Michel Eloy, Françoise Gadet, Marie-Christine Hazaël-Massieux, Monica Heller, Caroline Juilliard, Jean-Marie Klinkenberg, Jean Le Du, Marinette Matthey, Jacques Maurais, Marie-Louise Moreau, Robert Nicolai, Lambert Félix Prudent, Ambroise Queffélec, Didier de Robillard, Paul Siblot, Claude Truchot, Daniel Véronique.

Comité de lecture pour ce numéro : Carmen Alén Garabato, Claude Caitucoli, Pierre Dumont, Jean-Marie Klinkenberg, Foued Laroussi, Fabienne Leconte, Véronique Miguel-Addisu, Mohamed Miled, Danièle Moore, Auguste Moussirou-Mouyama, Isabelle Nocus, Colette Noyau, Valérie Spaëth, Paul Taryam Ilboudo, Daniel Véronique, Sylvie Wharton.

Laboratoire Dysola – Université de Rouen
<http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

ISSN : 1769-7425