



GLOTTOPOL

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 Ongué 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 : *L'église 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.*

COMPTE RENDU

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

Fabienne Leconte

Université de Rouen, laboratoire Dysola

L'ouvrage de Marie Salaün part d'une interrogation : comment penser une éducation post-coloniale ? Il interroge une thématique peu développée en contexte francophone, celui de la décolonisation inachevée de territoires qui restent dans le giron du colonisateur tout en ayant acquis ses quarante dernières années un certain nombre de droits spécifiques. Il s'agit de la Nouvelle-Calédonie pour la France et de Hawaï pour les Etats-Unis. Le choix de ces deux territoires peut paraître surprenant tant les réalités de la colonisation française semblent éloignées de celle des États-Unis. L'auteure montre cependant la similarité de certains processus dans des contextes nationaux qui imbriquent étroitement tous deux citoyenneté et scolarisation. Un des intérêts de l'ouvrage en comparant deux situations *a priori* incomparables est de mieux saisir chacune des dynamiques dans leur spécificité.

Il faut dire que compte tenu de l'éloignement et du faible nombre de personnes concernées, les revendications et l'émergence d'une catégorisation autochtones désormais reconnues par les grandes institutions nationales que sont l'ONU et l'UNESCO, traversent peu les débats publics en France, à l'inverse de l'Amérique du Nord, de l'Australie ou de la Nouvelle-Zélande. La comparaison entre ces deux territoires du Pacifique permet de resituer dans un contexte plus global le mouvement actuel de revendications autochtones et leur implication / application sur le terrain scolaire. Dans le Pacifique, les revendications des groupes autochtones trouvent leur essor depuis les années soixante-dix. La Nouvelle Calédonie (NC) se trouve dans une situation inédite depuis l'accord de Nouméa et le partage de souveraineté, notamment dans le Nord et dans les îles. Dans ce contexte, l'espace de référence du discours kanak a quitté le champ des revendications des minorités nationales pour se reconnecter au contexte international de l'autochtonie. La NC fait aussi figure de moteur pour les revendications autochtones sur le territoire français. Tahiti et la Guyane par exemple n'ont pas connu de mouvements sociaux et politiques de même ampleur sur leur territoire depuis les années quatre-vingt.

L'auteure organise chacun de ces chapitres autour de *Tensions*. À l'inverse d'un consensus apparent, décoloniser l'école ne va pas de soi, de même que l'introduction des langues et cultures autochtones suffise à rendre cette décolonisation effective. L'institutionnalisation

récente des langues et cultures autochtones à l'école est un angle privilégié pour saisir la portée du mot d'ordre de décolonisation de l'école. Derrière d'apparents consensus se cachent de profondes divergences quant à la finalité de l'introduction des langues et cultures autochtones à l'école, conçue comme une condition nécessaire et parfois suffisante à cette décolonisation de l'école.

Le premier chapitre est consacré à l'émergence du droit international des peuples autochtones autour des notions de citoyenneté, de non-discrimination et de droits collectifs. Il s'organise autour de la tension entre le principe d'égalité des citoyens (et son corollaire le principe de non-discrimination) dans les démocraties modernes et la reconnaissance de droits collectifs spécifiques, le droit des peuples autochtones. L'auteure retrace l'histoire de l'émergence de la revendication autochtone depuis les années soixante, en réaction aux politiques assimilationnistes des USA et du Canada, jusqu'à la reconnaissance par les Nations Unies de droits spécifiques aux peuples autochtones. Un des enjeux majeurs de l'autochtonie consiste à se définir par rapport aux minorités ethniques nationales. Les situations historiques spécifiques ayant abouti à la marginalisation sur les territoires sont mises en avant. L'auteure retient trois critères de la définition de l'autochtonie communs à l'ensemble des groupes : l'antériorité d'occupation, la non dominance sur le territoire et la revendication identitaire. L'identité autochtone est à la fois plurielle et globale.

La notion de peuple autochtone pose néanmoins problème aux États. Les enjeux majeurs que sont les droits fonciers, les droits économiques, les droits sur les ressources expliquent les refus des États de reconnaître des droits autochtones bien plus que la question du statut des personnes et des groupes. Au-delà des considérations *in fine* économiques, le débat continue avec âpreté sur les droits collectifs autochtones : constituent-ils une avancée pour les Droits de l'Homme ou une menace pour la démocratie ? Aujourd'hui la satisfaction des revendications éducatives quand elle a tendance à se limiter à une adaptation aux réalités culturelles et linguistiques semble plus accessible aux États que les revendications territoriales, politiques ou économiques.

Le second chapitre porte sur la tension entre la vocation de l'institution scolaire à mettre en œuvre l'égalité qui est au fondement de la citoyenneté et la reconnaissance du fait autochtone, reconnaissance qui, au plan scolaire, se traduit par un traitement différentiel des élèves sur une base ethnique. Le champ éducatif est un terrain idéal pour tester les limites du désir de concilier l'universalisme du droit avec la relativité culturelle autochtone, tels qu'ils ont été abordés précédemment. L'auteure refuse de considérer la période précédant l'accession à des droits collectifs (fin des années 1980) comme un tout indifférencié. Le retour sur l'histoire de la colonisation des deux territoires, divisée en séquences historiques permet d'appréhender la réalité de la situation actuelle dans sa complexité et les racines profondes de la marginalisation scolaire des populations autochtones à Hawaï'i et en Nouvelle Calédonie. La séquence ségrégation-assimilation-adaptation est commune aux deux systèmes sous des formes différentes et avec des étapes liées aux processus historiques.

On est passé d'un système dual (relégation des Kanak dans les réserves et stricte séparation scolaire jusqu'aux années 1950) à un système unique qui n'a pas pour autant fait disparaître les inégalités scolaires tant le rendement du système scolaire est faible pour les élèves kanak. Toutefois pour que l'école calquée sur le modèle métropolitain soit l'objet de contestation, il a d'abord fallu que disparaisse l'école indigène puis que les espoirs placés dans l'école unique, censée assurer l'égalité des chances, soit déçus. Enfin, l'école est apparue étrangère à la société kanak.

La situation est bien différente à Hawaï'i où 90 % de la population d'origine fut décimée en trois générations et où un métissage généralisé a contribué à la quasi-disparition de

l'idiome local. L'école a eu pour fonction d'assimiler les derniers survivants. Pour autant, on retrouve les mêmes séquences aux mêmes périodes : la ségrégation prend fin au tournant des années 1950, suivie d'une période d'assimilation qui dure jusqu'à la fin des années 1980 et la mise en place de procédures d'adaptation par le biais de programmes spécifiques avec des buts affichés de revitalisation linguistique. La question, dans les deux contextes, est moins celle de la décolonisation – la période de la colonisation est révolue sur le plan scolaire – que de celle de la déconnexion avec le référent métropolitain.

Le troisième chapitre est centré sur le contemporain et interroge la *tension* entre les différents objectifs assignés à l'enseignement des langues et cultures autochtones. Il vise à mettre au jour et à rendre intelligible un « dissensus dans le consensus ». S'il semble aujourd'hui aller de soi d'introduire les langues et cultures autochtones à l'école, les buts et les justifications de cet enseignement sont souvent divergents et de ce fait, derrière les objectifs des réformes apparemment consensuels, se trouvent de grandes divergences de vues. Les justifications quant à l'introduction des langues et des cultures autochtones à l'école sont de trois ordres : pédagogiques, patrimoniales, politiques. Pour autant ces trois ordres de justification peuvent être contradictoires, dans la mesure où ce ne sont pas les mêmes buts qui sont recherchés.

Les justifications patrimoniales ressortissent à la préservation de langues menacées, à la revitalisation ou au maintien de la culture traditionnelle que l'école doit accomplir aux côtés des familles. Dans ce cadre, l'école n'est plus tant au service de la nation qu'à celui d'une communauté spécifique. Les justifications politiques dans une société pluri-ethnique renvoient à la construction d'un destin commun qui passe par la reconnaissance mutuelle des groupes. Dans un contexte de réparation des torts de la colonisation, la reconnaissance de droits spécifiques à la minorité autochtone devrait inverser le cours de l'histoire. Enfin, les justifications pédagogiques s'articulent autour de la nécessité de favoriser l'épanouissement individuel et la réussite des enfants ayant une langue maternelle minoritaire et minorée. Améliorer le système éducatif, le rendre moins inégalitaire et mettre en œuvre l'égalité des chances sont en effet des impératifs quand on sait par exemple qu'en 2009 46 % des Européens contre 2 % des Kanak sont diplômés du supérieur.

Le quatrième chapitre interroge la tension entre les modèles théoriques, les expériences pratiques d'éducation adaptée et les exigences en termes d'acquisition d'une culture commune. Celle-ci n'est pas seulement portée par les adversaires de l'adaptation scolaire, elle est aussi reprise par nombre de parents. Cette tension est d'abord illustrée par la présentation de quatre expériences de prise en compte de la réalité autochtone (deux dans chaque territoire). Les dispositifs existants sont classés selon deux axes du culturel au cognitif d'une part, du patrimonial au souverainisme d'autre part. Un point à souligner pour ces programmes est l'impératif d'évaluation des programmes d'introduction des langues et cultures autochtones qui est commun aux deux situations mais pour des raisons différentes. À Hawaï'i, la pression du programme *No Child Left Behind*, qui lie les subventions et l'existence même des écoles à l'impératif de réussite aux évaluations fédérales, oblige les programmes spécifiques à faire leurs preuves pour permettre la survie même des écoles. En NC ce sont davantage la relative autonomie de l'école par rapport au politique, fut-il indépendantiste, et les justifications différentes de ces programmes qui poussent à la nécessité d'évaluer les résultats de l'introduction des langues et cultures kanak à l'école. Celle-ci est encore vue comme du temps « en moins » par nombre d'enseignants mais aussi par certains parents, pour les autres apprentissages, en particulier celui du français (ou de l'anglais) et des mathématiques, garant d'une réussite scolaire et donc sociale.

Le cinquième chapitre interroge la transformation des savoirs autochtones en savoirs scolaires dans un cadre où la question linguistique a une place disproportionnée : il suffirait d'une introduction formelle des langues autochtones à l'école. Cette place est aussi centrale dans la rhétorique des revendications autochtones, dans les explications sur l'échec scolaire. Concernant l'introduction de la culture autochtone à l'école, on peut observer un décrochage entre la vulgate décrite ci-dessus et les représentations des fonctions de l'école pour les parents auprès desquels elle a mené des enquêtes : l'école a pour fonction l'accès au salariat plus que la confortation de la culture kanak. Cette réflexion fait écho à mes propres travaux sur la Guyane (Leconte, 2011) où j'avais noté que le passage à l'écrit d'une langue amérindienne et son éventuelle présence à l'école était loin de faire l'unanimité dans le groupe, rejoignant en cela les réflexions de Laurence Goury (2007).

Par ailleurs, les savoirs autochtones ont comme caractéristiques leur lien avec l'environnement et de mêler savoirs, savoir-faire, pratiques et représentations, ce qui est en contradiction avec le caractère décontextualisé des savoirs scolaires qui doivent être inscrits dans un curriculum. À travers l'étude de la transposition didactique de savoirs autochtones dans les deux territoires, l'auteure montre la complexité du processus et les transformations que la transposition didactique fait subir aux savoirs autochtones. Ceux-ci deviennent des savoirs savants qui ne sont plus légitimés d'abord par la communauté mais par des écrits, bousculant de ce fait les savoirs et pouvoirs traditionnels basés sur des connaissances orales. Cette réflexion sur les savoirs enseignables et enseignés est particulièrement stimulante tant elle est indispensable à la réussite de l'introduction des langues et cultures autochtones... et souvent occultée.

Cet ouvrage, riche, documenté, en mettant au jour les processus historiques et sociaux qui ont contribué à faire de la « décolonisation de l'école » une revendication politique puis en analysant les conditions actuelles de sa mise en œuvre apporte une contribution au débat sur le rôle de l'école dans des situations où les langues et cultures des élèves ne sont pas ou sont mal représentées à l'école qui va bien au delà des deux situations présentées.

GOURY L., 2007, « L'écrit en Guyane. Enjeux linguistiques et pratiques sociales », dans Léglise I., et Migge B. (dirs.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD, pp. 73-86.

LECONTE F., 2011, « Conflits de légitimité autour du passage à l'écriture de langues minorées », dans Leconte F., (dir.), *Les pérégrinations d'un gentilhomme linguiste. Hommage à Claude Caitucoli*, *Glottopol* n° 18, pp. 131-154. <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>

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, Benoit Leblanc, 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 Queffelec, 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