



HAL
open science

**La construction de l'espace didactique du français,
langue de l'école, en Polynésie française : dynamiques et
perspectives : une réflexion sur l'intégration de la
problématique sociolinguistique en vue de l'amélioration
de la qualité du système éducatif en contexte plurilingue**

Cécile Saint-Martin

► **To cite this version:**

Cécile Saint-Martin. La construction de l'espace didactique du français, langue de l'école, en Polynésie française : dynamiques et perspectives : une réflexion sur l'intégration de la problématique sociolinguistique en vue de l'amélioration de la qualité du système éducatif en contexte plurilingue. Linguistique. Université Rennes 2, 2013. Français. NNT : 2013REN20055 . tel-00938030

HAL Id: tel-00938030

<https://theses.hal.science/tel-00938030v1>

Submitted on 29 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



THESE / UNIVERSITE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2
Mention : section CNU Sciences du langage
École doctorale Sciences Humaines et Sociales

présentée par
Cécile SAINT-MARTIN

Préparée à l'Unité de recherche **PREFics EA4246 ex-3207** -
Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophone -
Information, Communication, Sociolinguistique
Université Rennes2

**La construction de l'espace
didactique du français, langue de
l'école, en Polynésie française :
dynamiques et perspectives.
Une réflexion sur l'intégration de la
problématique sociolinguistique en
vue de l'amélioration de la qualité du
système éducatif en contexte
plurilingue.**

Thèse soutenue le 06 décembre 2013

devant le jury composé de :

Philippe BLANCHET
Professeur des Universités, Université Rennes 2 / *Directeur de thèse*

Thierry BULOT
Professeur des Universités, Université Rennes 2 /

Stéphanie CLERC
Maître de Conférences HDR, Université d'Aix-Marseille /

Véronique FILLLOL
Maître de Conférences HDR, Université de Nouvelle-Calédonie / *rapporteur*

Bruno SAURA
Professeur des Universités, Université de la Polynésie Française / *rapporteur*

VOLUME 1

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ EUROPEENNE DE BRETAGNE

UNIVERSITÉ RENNES 2

École Doctorale - Sciences Humaines et Sociales

**Unité de Recherche : PREFics EA4246 ex-3207 - Plurilinguismes, Représentations,
Expressions Francophone - Information, Communication, Sociolinguistique**

**La construction de l'espace didactique du français, langue de l'école, en
Polynésie française : dynamiques et perspectives.**

**Une réflexion sur l'intégration de la problématique sociolinguistique en vue
de l'amélioration de la qualité du système éducatif en contexte plurilingue.**

Thèse de Doctorat

Discipline : section CNU 07 Sciences du langage

Volume 1

Présentée par Cécile SAINT-MARTIN

Directeur de thèse : Philippe BLANCHET

Soutenue le 06 décembre 2013

Jury :

M. Philippe BLANCHET, Professeur, Université Rennes 2, Directeur de thèse.

M. Thierry BULOT, Professeur, Université Rennes 2.

Mme Stéphanie CLERC, Maître de conférences HDR, Université Aix-Marseille.

**Mme. Véronique FILLOL, Maître de conférences HDR, Université de Nouvelle-
Calédonie, Rapporteur.**

M. Bruno SAURA, Professeur, Université de la Polynésie française, Rapporteur.



Cécile SAINT-MARTIN



La construction de l'espace didactique du français, langue de l'école, en Polynésie française : dynamiques et perspectives.

Une réflexion sur l'intégration de la problématique sociolinguistique en vue de l'amélioration de la qualité du système éducatif en contexte plurilingue.

Résumé : Ce travail de thèse interroge les enjeux des idéologies et des pratiques linguistiques scolaires en Polynésie française, dans une perspective sociodidactique ayant pour finalité la recherche de leviers pour une meilleure réussite scolaire et éducative. Dans le cadre épistémologique et éthique de la complexité, la recherche met en œuvre une méthodologie qualitative fondée sur une approche compréhensive à visée actionnelle. Ancré dans le domaine spécifique des sciences du langage, le parcours proposé appréhende ainsi les différents niveaux du système éducatif (macro *i.e.* politique linguistique éducative ; méso *i.e.* établissements et dispositifs ; micro *i.e.* la classe ; nano *i.e.* l'individu) tout en établissant des liens avec d'autres champs des sciences humaines (anthropologie, histoire, géographie culturelle, notamment). L'analyse des pratiques langagières met en relief l'existence d'un « *macrosystème langagier* », et permet de dessiner les contours d'un véritable capital collectif, plurilinguistique et pluriculturel. Il apparaît alors que le système éducatif évolue dans une tension dé/re/structurante entre trois modèles, celui d'un schéma diglossique jusque là dominant, celui, émergent, de la fierté d'une identité polynésienne plurilingue, mis en place par la *Charte de l'éducation* en 2012, et celui, potentiel, d'un macrolangage hybride, dynamique et pluriel. On réfléchit alors aux pistes qui peuvent permettre de valoriser cette ressource pluri langagière au service de l'amélioration de la qualité du système éducatif, dans une perspective socio-écologique visant à articuler espaces langagiers, territoires scolaires et réussite éducative.

Mots clés : Complexité, sociodidactique, sociolinguistique, didactique des langues, plurilinguisme, approches plurielles, contextualisation, didactique du français, langues régionales, langue de scolarisation, culture scolaire, réussite scolaire /éducative, qualité de l'éducation, évaluation, politiques linguistiques et éducatives, système éducatif, école, enseignement bilingue, répertoire langagier / linguistique/ pluriel, identité, altérité, identités plurielles, écologie, Polynésie française, Tahiti, Pacifique, outremer, francophonie, situations postcoloniales.

TITRE EN ANGLAIS : *Construction of the French didactical field, as a school language, in French Polynesia : dynamics and perspectives. Reflexion about the sociolinguistical problematics in order to improve the quality of educational system in a multilingual context.*

Abstract : *This thesis questions the ideological stakes and school linguistic practices in French Polynesia, within a sociodidactical perspective, in the aim of finding ways to improve school and educational success. Within the epistemological and ethical framework of complexity, this investigation implements a qualitative methodology based on a comprehensive approach with an actional aim. Anchored in the specific field of the language sciences, this work apprehends the different levels of the educational system (macro – meso – micro – nano) establishing links with other human sciences fields. The analysis of language practices emphasizes the existence of a “language macrosystem” and allows us to draw the outlines of a true plurilingual and pluricultural collective background. Then, we think about the ways to highlight this multilinguistic wealth serving to improve the educational system quality.*

Keywords : *complexity thinking, sociodidactics, sociolinguistics, language didactics, plurilingualism, plurilingual dynamics, didactical contextualisation, regional or minority languages, languages of schooling, education and language policies, education, plurilingual and intercultural education, linguistic repertoires, plural repertoire, multilingual identities, otherness, French Polynesia, Tahiti, postcolonial.*

Discipline : Sciences du langage - Sous la direction de Philippe BLANCHET

UNIVERSITÉ RENNES 2, École Doctorale - Sciences Humaines et Sociales.
Unité de Recherche : PREFics EA4246 ex-3207 - Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophone - Information, Communication, Sociolinguistique

Ce travail est dédié à tous les jeunes de Polynésie, vous qui
tenez l'avenir entre vos mains...

À une étoile polynésienne partie trop tôt,
très chère Cassandra,
in memoriam.

À une pensée qui isole et sépare, il faut substituer une pensée qui distingue et relie. À une pensée disjonctive et réductrice, il faut substituer une pensée du complexe, au sens originnaire du terme complexus : ce qui est tissé ensemble.

(Edgar Morin, *La tête bien faite*, Seuil, 1999 : 101)

...Rapprocher toutes les connaissances issues de la culture polynésienne afin de les tresser et de former un ensemble [ouvrant] la possibilité pour les hommes issus de cultures diverses de se rencontrer sans se heurter en entrecroisant leurs différences.

(Jean-Marc Tera'ituatini Pambrun, *L'allégorie de la natte, ou Le Tahua'a-parau-tumu-fenua dans son temps* [bilingue tahitien-français] 1993 : 11)

REMERCIEMENTS

M

Mes premiers remerciements vont à Philippe Blanchet qui a eu la générosité d'accepter de diriger cette thèse alors que j'étais encore un « chercheur isolé » en 2007, et sans le soutien indéfectible de qui ce travail ne serait jamais arrivé à son terme. Merci de nous faire partager sa grande humanité, son intelligence lumineuse, sa compétence professionnelle et la qualité de ses travaux, ses engagements tant scientifiques que citoyens, et sa simplicité cordiale. Enfin, mes remerciements particuliers pour la chaleur et la compréhension dont il a fait preuve dans l'accompagnement de cette recherche doctorale, dont le parcours s'est trouvé d'année en année, fort semé d'embûches. Merci, *milesker, merci hort, gramaci* !

Je remercie aussi les membres du jury Mesdames Véronique Fillol, Stéphanie Clerc, Messieurs Thierry Bulot, Bruno Saura, qui ont accepté de lire et d'évaluer cette thèse et dont les travaux de recherche ont contribué à nourrir ma pensée. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma reconnaissance.

Sur le terrain polynésien, mes premiers remerciements vont à nouveau vers Bruno Saura qui a accepté de diriger mon mémoire de DEA en 2001, première étape de ce parcours de recherche, je le remercie aussi pour son soutien dans les péripéties qui ont suivi et pour la richesse et le plaisir de ses conversations toujours stimulantes. Je remercie aussi les collègues de l'Université de la Polynésie française, qui par leurs travaux, leurs enseignements et/ou leur encouragements personnels ont permis à ce parcours d'exister. Je pense notamment à Pierre-Marie Decoudras, Odile Gannier, Sylvie André, Jean-Marc Regnault, Jean-Michel Charpentier, Jean-Marius Raapoto, et je voudrais rendre hommage ici à la mémoire des professeurs disparus, Pierre Vérin et Paul de Deckker.

Je souhaite maintenant formuler des remerciements très chaleureux à l'attention des étudiants de l'UPF, et plus particulièrement à l'attention de mes étudiantes et étudiants des parcours FLE et plurilinguisme, car ma réflexion personnelle doit beaucoup à la pertinence de leurs questionnements, à la sincérité de leurs témoignages, et à la qualité de la rencontre qu'ils et elles ont consenti à partager. Qu'ils en soient tous vivement remerciés. Tous mes vœux de réussite et d'épanouissement dans la poursuite de leur parcours professionnel et personnel. Je remercie aussi plus particulièrement tous ceux et celles qui m'ont aidée dans mes investigations de terrain de différentes façons et notamment en jouant les médiateurs dans leurs établissements, merci ici en particulier à Heiana Y., Maima L., Teruria T., Vaihina T., Viviane G., Isabelle R., Sylvie C., Laurent G., Marie-Line B... Merci aussi à Vaihani et Moeha. J'ajoute une tendresse particulière pour mon amie Ipanema Teai, par-delà le ciel. *Māuruuru roa*.

Je tiens maintenant à remercier tout particulièrement ceux et celles qui m'ont accueillie dans les établissements scolaires. Je remercie tout d'abord tout d'abord les Ministres qui m'ont accordé les autorisations nécessaires, Messieurs Jean-Marius Raapoto et Tearii Alpha. Je voudrais en particulier remercier les inspecteurs, les directeurs et directrices d'école primaire et les principaux et proviseurs de collège et de lycée pour la qualité de leur accueil et la disponibilité qu'ils ont su trouver en m'accordant un entretien, j'ai rencontré là des personnes d'une grande qualité humaine et je tiens à les en remercier. Je voudrais remercier aussi les enseignants, les personnels d'éducation ou de santé qui m'ont accordé de leur temps, parfois dans une période très chargée de travail, qui ont accepté de m'ouvrir la porte de leur bureau ou de leur classe, qui m'ont accordé un entretien, tous ceux et celles qui ont joué le précieux rôle de médiateur lors de la diffusion des questionnaires, et encore tous ceux et celles qui ont su simplement manifester leur présence bienveillante lors de mes observations de terrain. J'ai pu rencontrer ainsi des personnes motivées et investies, d'une grande richesse humaine, et je tiens à ce qu'ils trouvent tous ici l'expression de ma profonde gratitude. Enfin, je voudrais remercier tous les élèves qui ont accepté de donner un peu d'eux-mêmes, pour les moments de classe partagés, et les 560 questionnaires renseignés, *Māuruuru maita'i* !

Je voudrais remercier aussi mes collègues de français de l'ESPE de Pau ainsi que le responsable de site pour leur compréhension et leur soutien moral.

Merci à ma cousine Marinette Salom qui a bien voulu relire la mise en forme de ce travail.

Enfin, mes pensées affectueuses vont bien sûr à mon mari Xavier et à mes enfants Loup et Isis, pour leur patience inépuisable, leur soutien, leur amour et les heures volées.

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| <i>Introduction</i> | 12 |
| <i>Partie 1. Appréhender.</i> | |
| Identifier un objet de recherche. | |
| Du terrain au contexte d'intervention, de l'objet problème à l'objet projet. | 19 |
| Chapitre 1. Contextualisation. L'espace pacifique, ou la tectonique des cultures | 20 |
| Chapitre 2. Problématisation. Le système éducatif polynésien comme dynamique productive de capital social. | 100 |
| <i>Partie 2. Conceptualiser</i> | |
| Construire un objet complexe. | |
| Référents épistémologiques et éthiques. Ancrages disciplinaires et multiréférentialité. | 132 |
| Chapitre 3. Référents épistémologiques et éthiques. Écosophie, complexité, reliance, recherche-action. | 135 |
| Chapitre 4. Posture de recherche interprétative et ancrages disciplinaires. | 181 |
| Chapitre 5. Méthodologie. Une recherche qualitative incarnée et située | 217 |
| <i>Partie 3. Comprendre</i> | |
| L'espace didactique du français : langues, écoles et société. | |
| Dynamiques sociolinguistiques. | 238 |
| Chapitre 6. Du paysage sociolinguistique aux langues de l'école : une diglossie socialement constituée ? Le poids institutionnel. | 242 |
| Chapitre 7. Mutations sociétales et espaces institutionnels : réflexions sur quelques reconfigurations langagières. | 277 |
| Chapitre 8. Le paysage sociolinguistique vu par les jeunes scolarisés. | 319 |
| <i>Partie 4. Habiter</i> | |
| Espaces langagiers, territoires scolaires et réussite éducative. | |
| Configurations sociodidactiques et perspectives socio-écologiques. | 409 |
| Chapitre 9. Quelques repères à propos de l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs | 411 |
| Chapitre 10. Niveau macro-systémique. Aspects de la politique linguistique éducative : vers une éducation plurilingue ? | 434 |
| Chapitre 11. Niveau méso-systémique. Aspects du territoire scolaire : vers une école inclusive ? | 474 |
| Chapitre 12. Niveau micro-systémique. La classe comme espace socio-langagier. | 531 |
| <i>Conclusions</i> | 580 |
| <i>Table des matières</i> | 595 |
| <i>Table des illustrations / Acronymes</i> | 607 |
| <i>Bibliographie</i> | 613 |
| <i>Annexes</i> | 650 |

INTRODUCTION

GENESE DU PROJET

Cette thèse s'inscrit dans la continuité d'une expérience personnelle et professionnelle et avait initialement pour enjeu de lier un projet scientifique et un projet professionnel. Cette relation s'est trouvée un peu modifiée, comme on le verra, mais j'ose espérer que le propos aura su trouver une nouvelle forme de pertinence.

À partir d'une formation et de premières expériences professionnelles en FLE, mon parcours comme enseignante s'est développé pendant quatre ans dans des structures bilingues (*ikastola*¹ second degré à Cambo (64) et/ou expérimentales (Centre d'expérimentation pédagogique maritime en Oléron (17), avant d'intégrer l'éducation nationale en 1996 comme professeure certifiée de Lettres modernes. J'ai ensuite exercé dans l'enseignement supérieur, en ayant pour objet les problématiques de l'enseignement en contexte bi/plurilingue. C'est ainsi qu'après avoir, à l'Université de la Polynésie Française (1998-2002), assuré un enseignement universitaire dans le domaine de la didactique du français langue étrangère et seconde, j'ai occupé de 2002 à 2006, la double fonction de conseillère du Directeur de l'École Normale Supérieure de Nouakchott en Mauritanie, et de responsable du pôle bilinguisme dans le cadre du projet de coopération française ARSEM (Appui à la Réforme du Système Éducatif Mauritanien), projet dont l'un des axes était d'apporter un appui institutionnel à la mise en place d'un système d'enseignement bilingue arabe-français. De ce fait je me suis intéressée aussi à la problématique des DNL (disciplines non linguistiques en contexte multilingue), et j'ai tiré de l'ensemble plusieurs observations notamment sur la place accordée (ou non accordée) à la réflexion sociolinguistique dans la gestion des systèmes éducatifs en contexte plurilingue. Cette expérience m'a permis, en mettant en place des outils de développement, de renforcer mes compétences organisationnelles, et de les expérimenter dans le cadre d'une réflexion systémique.

Ayant alors l'opportunité d'un second séjour à l'Université de la Polynésie française à partir de la rentrée 2006, il m'a paru intéressant de réinvestir le regard, les stratégies et les retours d'expériences innovantes qui avaient enrichi ma propre culture professionnelle dans ce contexte d'intervention différent et qui sont venues nourrir un nouveau projet²: réfléchir sur les problématiques de l'éducation en Polynésie française et mettre en place des actions collaboratives dans le cadre de la filière FLE/FLS. L'idée était de mettre en œuvre une formation professionnalisante par la recherche-action en didactique et sociolinguistique, et au-

¹ Filière immersive d'enseignement du basque mise en œuvre par l'association SEASKA.

² En 2001, mon expérience à l'UPF m'avait permis de concevoir un premier projet, que j'avais préparé sous la forme d'un mémoire de DEA intitulé « Réflexions sur la pertinence du concept *français langue seconde* pour la formation professionnelle des enseignants en Polynésie française ». Il s'agissait d'une recherche-action, ayant pour objectif de confronter une réflexion épistémologique dans le champ des sciences du langage à une expérience professionnelle (la formation des enseignants), tout en ancrant cette confrontation dans le cadre anthropologique de la Polynésie française. C'est pourquoi Bruno Saura, Professeur en anthropologie à l'UPF, en avait assumé la direction, dans le cadre du DEA *Espaces et sociétés du monde océanien* de l'UPF. Mon attention était alors focalisée sur la formation des enseignants, mais mon expérience en Mauritanie m'a donné l'occasion d'éprouver les limites de cette focalisation.

delà, de participer à la constitution d'un réseau d'acteurs de l'éducation. J'avais en effet expérimenté cela avec des résultats prometteurs lors de mon premier séjour. Articuler cette action avec une recherche doctorale m'a alors semblé cohérent.

Mais les aléas de la vie en ont décidé autrement ; le changement de Présidence à l'UPF survenu en 2007 a conduit à une reconfiguration¹ *structuro-linguiste* du département de Lettres, et le poste FLE que j'occupais a été « reprofilé » en lettres classiques, m'obligeant à un retour prématuré en France. Depuis la rentrée 2008, j'exerce donc à l'Université Bordeaux 4 Montesquieu / ESPE d'Aquitaine et je vis dans le Pays basque.

OBJECTIF DU TRAVAIL

L'objet de la recherche est constitué par les enjeux sociolinguistiques qui s'exercent au sein du système éducatif en Polynésie française et leur prise en compte dans une démarche didactique, en vue d'apporter une amélioration qualitative au fonctionnement de ce système. On postule donc ici de façon implicite que la qualité du système éducatif sur laquelle on veut agir est en partie fonction de la cohérence de l'action « pédagogique » (au sens large) au regard du milieu sociétal, et cela, particulièrement dans le domaine des langues, vient à constituer une problématique didactique.

Le point de départ consistait à envisager la question sous l'angle de la didactique du français. Ainsi, inscrite clairement dans le champ des sciences du langage, la recherche mettait en œuvre deux domaines principaux, celui de la sociolinguistique et celui de la didactique des langues, dans un cadre d'étude constitué notamment par l'espace francophone. Au fur et à mesure du déroulement de la recherche, ce point de vue a été amené à se complexifier. En effet, en examinant les conditions d'une didactique du français opératoire dans le contexte polynésien, il apparaît qu'une telle didactique est amenée à intégrer la dynamique des langues en contact au sein de la société et de l'école. Elle intègre de ce fait, à différents niveaux, la variation linguistique, différents cadres déterminants tels que le statut des langues dans la société, l'organisation de l'institution scolaire, et différents contextes structurants (État français, champ de la francophonie, environnement Pacifique, espaces périphériques ultramarins...). Par ailleurs, la première approche effectuée en 2001 m'avait permis de constater que l'analyse des dynamiques qui interagissent au sein du système éducatif soulève de nombreux points de disjonction, ainsi que des situations de double contrainte dans la relation langue – société – école. J'avais conclu alors que seule une approche complexe pouvait permettre de dégager des stratégies de résolution. Cette analyse restait pertinente en 2008, année où j'ai mené mes enquêtes. C'est ainsi que par rapport au terrain de la Polynésie française, ma recherche visait à apporter une contribution qui puisse répondre aux enjeux de

¹ L'ouvrage *Stratégie du pouvoir* de l'anthropologue Hiri Ottino, paru en 2007, qui trouve une part de son inspiration dans l'observation des techniques de management, ou d'exercice du pouvoir, en Polynésie française offre ici des éléments de compréhension.

l'éducation, tels que définis par la Charte de l'éducation (1992) et par la délibération du 10 juillet 2003 relative aux perspectives d'actions dans le domaine de l'éducation qui préconisait « une approche de l'enseignement du français en terme de langue seconde et un enseignement renforcé du/ et en tahitien ». L'intervention que l'on cherche à promouvoir ici ne se situe ni au niveau purement macrosociolinguistique, qui serait celui des politiques linguistiques, ni au niveau purement microsociolinguistique par exemple celui des pratiques de classes ou des interactions langagières en contexte éducatif, mais il s'agit justement de voir de quelle façon il est possible d'établir des liens entre ces différents niveaux. C'est en ce sens que j'ai été amenée à construire la notion d'espace didactique, et dès que j'ai pu prendre connaissance du terrain, c'est-à-dire, concrètement, rencontrer les acteurs au sein des établissements, cette notion m'a assez rapidement conduite à celle de territoire scolaire.

Le temps de l'action n'étant pas celui de l'écriture, surtout « délocalisée », c'est-à-dire disjointe désormais de son terrain de recherche, la situation a évolué en Polynésie française, où une réflexion a été entreprise, et une nouvelle Charte a été mise en place à la rentrée 2011-12. J'ai donc intégré ces évolutions dans mon questionnement. La perspective générale est restée celle de départ : au-delà du double axe disciplinaire (sociolinguistique / didactique) et du terrain de recherche, (la Polynésie française / le champ francophone / les systèmes éducatifs plurilingues), ce travail de recherche relève aussi d'un choix d'action au sein de la société civile, ce qui en conditionne les choix épistémologiques.

Une mise en perspective historique et prospective m'a conduite par ailleurs à considérer la situation de crise « durable » qui paraît caractériser la Polynésie française aujourd'hui, aussi la question de la réussite éducative s'est-elle trouvée reliée, via celle de la qualité du système éducatif, à la problématique du capital social (au sens de Putman).

Au final, le questionnement global qui motive ce travail peut être résumé de façon assez simple, étant entendu que chaque proposition est contenue dans la précédente : dans une perspective socio-écologique, en quoi l'école peut-elle avoir une utilité sociale pour /dans la Polynésie française actuelle et dans quelle mesure une mise en œuvre sociodidactique du plurilinguisme peut-elle y contribuer ? Quelle est la place de la langue française dans ce processus global ?

PRESENTATION DU CHEMINEMENT : QUATRE PLANS CONFIGURATIFS

Le mouvement général de la thèse repose sur l'idée selon laquelle les cadres qui peuvent être convoqués comme outils conceptuels pour comprendre et analyser le terrain de la Polynésie française d'un point de vue sociolinguistique peuvent aussi être utilisés comme cadres opératoires pour concevoir et produire des stratégies efficaces en vue d'améliorer la qualité de l'éducation. Au sein de l'espace scolaire, l'ensemble vise à mettre en relation une perspective sociolinguistique et l'enjeu constitué par la réussite scolaire. En prenant pour angle de départ la didactique du français langue de l'école, « réalité singulière », nous nous acheminons ainsi

vers la définition d'un espace pluriel. On passe par là même d'une perspective didactique à une perspective sociodidactique.

La question sous-jacente est dès lors de savoir ce qu'est une sociodidactique pertinente dans l'espace scolaire polynésien. Il apparaîtra au final que du point de vue de « l'acteur sociodidactique », elle puisse être ainsi définie :

- C'est une anthropologie
- C'est une épistémologie, c'est-à-dire un cadre conceptuel qui trouve ses fondements dans une éthique,
- C'est donc une posture compréhensive, de recherche et d'action, qui dessine ici un plan sociolinguistique
- C'est enfin évidemment une didactique, ici soucieuse de nouvelles perspectives, donc une sociodidactique...

On propose ainsi une re-configuration sociodidactique du problème initial, qui se dessine sur quatre plans successifs. La thèse se présente donc en quatre parties. D'un point de vue constructiviste, chaque partie présente la configuration nouvelle d'une même réalité de départ.

❖ CONFIGURATION 1. PLAN ANTHROPOLOGIQUE : LE TERRAIN.

Le propos de la première partie, intitulée *Appréhender*, consiste à **identifier un objet de recherche**. Comment passe-t-on du terrain au contexte d'intervention, de l'objet problème à l'objet projet ? Il s'agit donc, dans un premier temps, (chapitre 1), de construire une configuration initiale du problème — la faible efficacité du système éducatif — en l'appréhendant dans son contexte, notamment culturel. Cet ancrage culturel sera élaboré par la prise en compte de données anthropologiques, géographiques, économiques, politiques, d'éléments d'histoire récente. On construit ainsi un premier niveau de compréhension, qui vient éclairer les enjeux de la recherche et permet de passer du terrain au contexte d'intervention. Cela posé, le système éducatif polynésien peut être problématisé comme dynamique productive de capital social, au sens de Putnam. (chap. 2).

❖ CONFIGURATION 2. PLANS EPISTEMOLOGIQUE ET ETHIQUE : L'OBJET.

La deuxième partie, intitulée *Conceptualiser*, met en œuvre un processus de **construction de l'objet scientifique, en tant qu'objet complexe**. Nous poserons en premier lieu (chap. 3) quelques jalons épistémologiques et éthiques indispensables : complexité, reliance, recherche actionnelle. Puis nous partirons en quête de transversalités disciplinaires, et nous verrons quels ancrages dans notre discipline de référence mais aussi dans d'autres disciplines peuvent s'avérer pertinents pour construire l'objet de recherche. Cela nous conduira enfin à clarifier la posture de recherche, qui est une posture interprétative (chap. 4). Il conviendra dès lors de préciser la méthodologie (chap.5). Celle-ci consiste à mettre en œuvre une recherche qualitative incarnée et située, à visée compréhensive.

❖ CONFIGURATION 3. PLAN SOCIOLINGUISTIQUE : L'ESPACE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS.

La troisième partie, intitulée *Comprendre*, resserre la perspective sur **l'espace didactique du français, appréhendé dans une perspective sociolinguistique**. Il s'agit d'examiner les dynamiques constitutives de la relation entre langues, écoles et société. Tout d'abord, (chap. 6), nous verrons en quoi la construction de l'espace didactique du français, langue de l'école, est fonction de la relation institutionnelle qui s'exerce entre la Polynésie française et l'État français. Cela conduit à mettre en perspective la carte diglossique et le territoire langagier : il apparaît que le schéma canonique diglossique trouve ses limites face à la complexité socio-langagière plurilingue. Il convient dès lors d'interroger la dimension politique de la représentation diglossique. Nous examinerons ensuite (chap. 7) la complexification des espaces institutionnels, en particulier les mutations sociétales qui animent les champs religieux et éducatif, afin de mieux cerner la façon dont ces espaces semblent se recomposer dans la Polynésie française d'aujourd'hui, au regard des enjeux d'une société informationnelle- mondiale. C'est ainsi que nous aborderons la construction de l'institution scolaire comme objet institutionnel, dans une perspective sociolinguistique et historique. Il apparaît que les espaces institutionnels évoluent : s'ils sont à l'origine circonscrits par des conceptions linguistiques figées, ils ne sont pas pour autant immobiles et apparaissent même, *in fine*, comme des mondes mouvants, des espaces fluides. Dès lors, il apparaît aussi que l'opposition stabilité vs mouvement n'est pas sans lien avec un certain type de vision et de stratégie politique et linguistique. Cela conduit à déterminer les enjeux que cette mise en tension diglossie vs plurilinguisme exerce au sein de l'école. Quelles sont les langues en présence ? Comment sont-elles présentées dans les discours dominants ? Dans quelle mesure ces discours convergent-ils avec les pratiques observées ou déclarées ? En apportant quelques éléments de réponse à ces questions, nous essaierons d'appréhender plus précisément certains aspects de l'espace langagier scolaire, à partir notamment de la façon dont cet espace langagier apparaît configuré par le regard et les discours des jeunes scolarisés ou post-scolarisés. L'école apparaît dès lors comme le lieu d'actualisation-potentialisation des pratiques sociales et langagières, ce qui engage à réfléchir aux modalités de la gestion, notamment institutionnelle, de cet espace socio-langagier (plan des politiques linguistiques éducatives).

❖ CONFIGURATION 4. PLAN SOCIODIDACTIQUE. CONFIGURATIONS SCOLAIRES.

La quatrième partie, intitulée *Habiter*, s'intéresse aux **configurations sociodidactiques : comment s'articulent espaces langagiers, territoires scolaires et réussite éducative ?**

Dans l'impossibilité d'une présentation exhaustive, j'ai fait le choix d'appréhender la situation à différentes échelles : le système éducatif, l'établissement, la classe et l'individu. L'analyse relie donc une perspective historique sur un temps court qui est celui du changement, sur fond de crise (2008-2013) et une perspective systémique, celle de l'analyse à différents échelons. Chaque élément ou niveau est conçu comme un micro-système opérationnellement clos dans une relation hologrammatique avec les autres niveaux et aussi,

d'un autre point de vue, comme un territoire. C'est ainsi qu'après un point sur ce que nous savons de la qualité des systèmes éducatifs (Chapitre 9), nous étudierons quelques aspects de la politique linguistique éducative au niveau macro systémique (chap. 10). La question posée est celle de l'éducation plurilingue. Au niveau méso systémique (chap. 11), nous étudierons les lieux et dispositifs en tant qu'éléments du territoire scolaire, et nous verrons que la question qui se pose à ce niveau est celle de l'école inclusive. Puis nous regarderons l'échelle spécifique de la classe comme lieu potentiel de production de capital social (chap. 12).

Il existe enfin un niveau nano systémique, qui concerne l'individu. Ce niveau est intégré à notre réflexion. Faisant régulièrement état de ce que nous apprennent les trajectoires individuelles, nous n'avons pas, ici, jugé utile d'alourdir le propos par la construction d'un chapitre spécifique.

Au terme de ce parcours, l'analyse du changement devrait alors nous conduire à proposer quelques pistes socio-anthropo-écologiques, en cohérence avec l'ensemble des éléments qui ont été développés dans les parties précédentes. Ce sera l'objet de la conclusion générale.

PARTIE 1
« APPRÉHENDER »

IDENTIFIER
UN OBJET DE RECHERCHE

**Du terrain au contexte
d'intervention,
de l'objet problème à l'objet projet.**

CHAPITRE 1 — CONTEXTUALISATION. L'ESPACE PACIFIQUE, OU LA TECTONIQUE DES CULTURES.

Comme nous l'avons vu en introduction, le projet de thèse n'est pas né d'une théorie qui cherchait un terrain d'application, mais d'un problème à résoudre sur un terrain donné. Ainsi, c'est la complexité du terrain qui impose la construction d'un objet pertinent, les choix épistémologiques et théoriques, la méthodologie et la constitution d'une éthique.

Rappelons ici que la recherche a pour point de départ une situation problème, constituée par la faible efficacité du système éducatif polynésien. Cette situation sera envisagée d'un point de vue sociolinguistique. Dans le but de contribuer à une amélioration qualitative du système éducatif en Polynésie française, on examinera ainsi les enjeux sociolinguistiques qui s'exercent au sein de l'école, ainsi que leur prise en compte dans une démarche didactique, en prenant pour point de départ l'angle de la didactique du français.

Il s'agit donc, dans un premier temps, de construire une configuration initiale du problème en l'appréhendant dans son contexte, notamment culturel. Cet ancrage culturel sera élaboré par la prise en compte de données anthropologiques, géographiques, économiques, politiques, d'éléments d'histoire récente. On construit ainsi un premier niveau de compréhension, — que l'on peut désigner comme plan configuratif 1 — qui vient éclairer les enjeux de la recherche et permet de passer du terrain au contexte d'intervention.

Le but n'est pas ici de retracer l'histoire de la Polynésie, mais de rechercher quelques articulations ou traits fondamentaux, les différents points de vue interprétatifs que ces éléments suscitent, et les perspectives qu'ils peuvent engendrer et qui seront reprises dans les trois autres parties de ce travail. Les aspects sociolinguistiques feront l'objet d'un traitement plus détaillé en troisième partie.

Configuration 1 :

Il est possible de présenter la Polynésie française par deux déterminants fondamentaux, son appartenance géographique au Pacifique insulaire et son rattachement historique à la France. Ce point de départ conduit à un repérage des dynamiques en tension, offrant ainsi une lecture d'une société qui aujourd'hui, se présente au monde¹ comme une entité culturelle, sociale, économique et politique en crise.

¹ Par le biais de ses propres discours médiatiques ou politiques

LE PACIFIQUE INSULAIRE : DES ILES DANS L'HISTOIRE¹, UN ESPACE EN MOUVEMENT. CADRES ET RESEAUX GEOPOLITQUES ET CULTURELS.

Le Pacifique insulaire (ou Océanie, ensemble comprenant l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, et les îles et archipels) est un vaste ensemble maritime qui représente un tiers de la surface du globe (180 millions de kms²), la moitié des surfaces océaniques, mais n'héberge que 36 millions d'habitants.

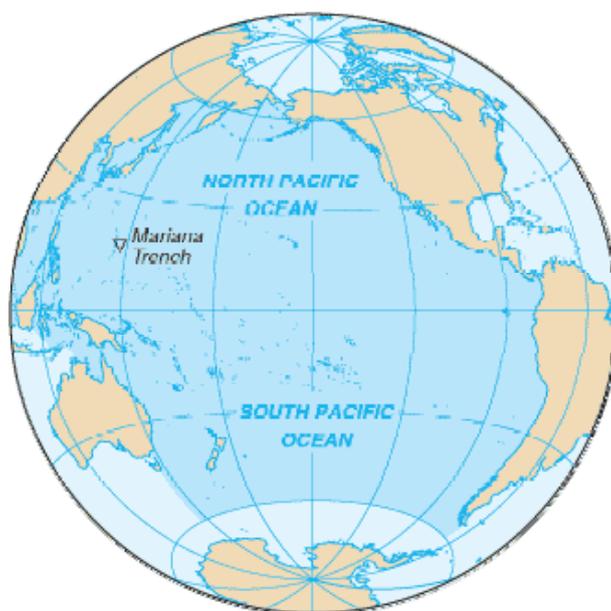


Tableau 1. Le Pacifique insulaire (source : Université du Texas)

Caractérisé par une genèse culturelle en grande partie commune, cet ensemble se présente dans une très grande diversité. D'après Tryon, (1998 : 7-11), le groupe linguistique austronésien concerne 300 millions² de locuteurs parlant entre 1000 et 1200 langues, ce qui indique une forte densité plurilingue. Prenant leur source dans le sud-est asiatique, les langues austronésiennes sont parlées en Océanie mais aussi dans l'Océan indien (Madagascar, Comores, Mayotte...) et dans toute la zone médiane (Philippines, Malaisie, Singapour, Indonésie). On dénombre autour de 500 langues austronésiennes parlées dans le Pacifique.

Une seconde famille linguistique cohabite dans le Pacifique avec la famille austronésienne, il s'agit de la famille papoue, composée d'environ 750 langues. Les langues papoues n'ont pas toutes entre elles de lien génétique avéré, la recherche étant rendue difficile par la distance temporelle et l'empan historique de l'implantation (de -50 000 en Papouasie Nouvelle Guinée

¹ L'expression fait référence à l'ouvrage de Marshall Sahlins, 1989, *Des îles dans l'histoire*. Sahlins dépasse la perspective structuraliste en réhabilitant l'historicité comme dynamique productive de culture. Étudiant l'événement de la mort de James Cook, il réinterprète le fait événementiel en lui donnant un sens historique et culturel, créant ainsi un nouveau concept, la « structure de la conjoncture ». A notre sens, la figure de l'île peut être interprétée comme un lieu géographique, mais aussi comme une représentation métaphorique de la structure ; une figure apparemment stable, circonscrite, mais en réalité tendue de dynamiques internes.

² Chiffres actualisés auprès du *Summer Institute of Linguistics*, 2009, www.ethnologue.com

à – 22 000 pour Bougainville). Toutefois, une majorité composée d'environ 500 langues constitue le phylum Trans Nouvelle-Guinée (Wurm, 1975, *New Guinea Area Language*). On estime donc à environ 1250 le nombre de langues qui coexistent au sein de l'ensemble Pacifique, ce qui représente 18 % du patrimoine linguistique mondial, alors que la population représente, elle, 0,005 % de la population mondiale¹.

1.1.1. GENESE DES POPULATIONS : L'ENSEMBLE AUSTRONESIEN

L'histoire du peuplement est assez bien connue² aujourd'hui, et les théories qui ont donné matière à controverse sont quasiment³ abandonnées (origine amérindienne, ou indo-européenne, continent perdu Mu, groupe israélite...) au bénéfice de l'origine asiatique. Les trajets ont pu être reconstitués grâce à la confrontation des données de l'archéologie et de la linguistique, ainsi que de l'ethnobotanique et de l'ethnozoologie, et plus récemment, de la génétique⁴. Il est désormais quasiment établi que le peuplement a été effectué en deux temps : une migration vers la Mélanésie et les côtes de Nouvelle-Guinée, puis une migration de groupes vers l'est et la Polynésie.

Le premier temps concerne la migration⁵ de Sunda vers Sahul⁶, (fig. 2) lors de la dernière glaciation, il y a environ 60 000 ans (de - 45 000 ans à - 70 000). Cette migration a conduit au peuplement de la Papouasie (Papous), de l'Australie, de la Tasmanie (Aborigènes), et de certaines îles mélanésiennes. Au réchauffement holocène, vers -10 000 ans, la lente remontée des eaux isole l'Australie des deux autres îles (Nouvelle-Guinée, Tasmanie), amenant leurs cultures à se différencier.

¹ Sources : site du *Summer Institute of Linguistics*, 2009, www.ethnologue.com, et Banque mondiale 2010.

² Cf. notamment travaux de Ben Finney, José Garanger, Pierre Ottino, et synthèses dans Conte, 1992 & 2000.

³ De rares publications font encore controverse (Voir Baré (2009), compte-rendu pr J.-F. Baré d'un récent ouvrage de M. Brun) mais le consensus est vraiment très largement établi.

⁴ L'affiliation génétique semble faire l'objet d'un intérêt populaire récent en Polynésie française. Le Festival international du film océanien (FIFO) a primé en 2007, un documentaire intitulé *Made in Taiwan : Nathan and Oscar's excellent adventure*, réalisé par Dan Salmon, (45 mn - Nouvelle Zélande – 2006 - Version française, anglaise, indonésienne) dans lequel deux Néo-Zélandais d'origine tongienne et samoane découvrent grâce à des test ADN, l'origine de leurs ancêtres (pour l'un ils viennent d'Eurasie de l'Est et d'Amérique, pour l'autre d'Eurasie Centrale et du Sud) et décident de faire le voyage de leurs aïeux en sens inverse, des îles Cook, au Vanuatu pour finalement s'arrêter à Taiwan. Dans la même veine, le réalisateur Ange di Maria, tourne un documentaire-fiction sur les origines du peuplement polynésien. De Taiwan aux Marquises en passant par les îles de la Société, le film explore les similitudes culturelles entre les aborigènes de Taiwan et les Polynésiens. « *Nous espérons apporter des éléments de réponses aux questions identitaires des Polynésiens et la pirogue restera le fil conducteur du documentaire, car sans elle rien n'aurait été possible.* » Le film, titré *Il était une fois les Polynésiens*, sera tourné en reo maohi et sous-titré ». (Source : *Les Nouvelles de Tahiti*, 30 juillet 2010)

⁵ Par ailleurs, cet épisode fournit à Jean-Marie Hombert un argument sur le fait qu'il y a soixante-dix mille ans au moins, ces hommes possédaient le langage articulé. D'après lui, en effet, les modélisations utilisées permettent d'estimer à une centaine de kilomètres la longueur du passage à franchir, et la nécessité d'un passage par voie maritime. La mise en œuvre suppose une démarche intentionnelle, la capacité d'élaborer et de planifier un projet, de construire des embarcations, de coordonner l'organisation collective, et donc un système de communication élaboré.

⁶ Sahul : Vaste continent unissant les actuelles Nouvelle-Guinée, Australie et Tasmanie.

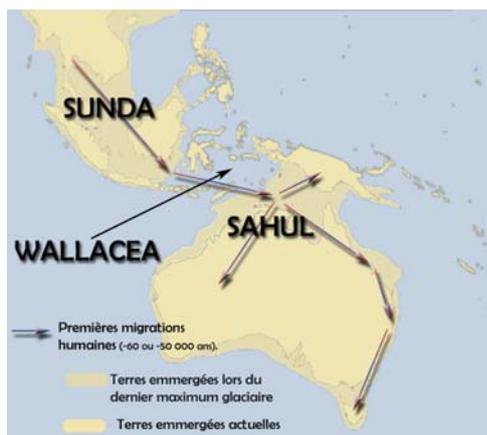


Fig.1. Migrations humaines à travers le Sunda et le Sahul. -60 à 40 000 années. (Source : Christophe Cagé, Wikimedia Commons)

La deuxième¹ vague de migration, manifestation d'une véritable entreprise maritime océanienne, est beaucoup plus récente. Il y a environ 6 000 ans, les premiers austronésiens ont quitté ce qui correspond au sud actuel de la Chine pour atteindre Taiwan. De là, (voir fig.3) le trajet migratoire relie d'abord le sud des Philippines, puis Bornéo, Sumatra et Java. Mentionnons ici l'existence d'un peuple proto-polynésien, producteur de poteries dites *Lapita*. Ces poteries ont permis, par leur homogénéité, d'établir l'existence d'un « ensemble culturel *Lapita* » qui regroupait l'ensemble du Pacifique sud-ouest il y a 3000 ans et de procéder à la reconstitution des trajets migratoires² (fig. 4 et 5). Grâce à de fines compétences de navigation, les Austronésiens vont ainsi conquérir le vaste ensemble des îles du Pacifique vers l'est et la Polynésie. L'Irian Jaya est atteint vers -- 2 500, Fidji vers – 1 200. Le triangle polynésien est d'abord peuplé de Tonga-Niue vers Samoa, puis les îles Marquises sont atteintes vers -- 200 et les îles de la Société (Polynésie française), entre les années 300 et 900 de notre ère. Les Marquises essaient Hawaii (USA), Mangareva (PF) et l'île de Pâques (Chili), et les îles de la Société sont à l'origine des implantations aux îles Cook et en Nouvelle-Zélande (vers 900 de notre ère). Ce bref parcours historique met en évidence, au sein des grandes familles linguistiques, l'existence de zones de cohérence culturelles, sorte de « clans géolinguistiques », dont les limites ne recourent pas nécessairement celles des ensembles étatiques post-coloniaux du 21^e siècle.

Par ailleurs, il faut signaler que l'on regroupe généralement les îles et archipels du Pacifique en trois grands ensembles³, la Mélanésie, la Micronésie et la Polynésie (fig.5). Cette partition

¹ Sur l'histoire du peuplement, les travaux sont nombreux, on consultera notamment CONTE 1995, CLARK G.R., 2002, NAVIS Christian, 2006, TOULLELAN & GILLE 1999, TRYON & (de) DECKKER (dir.), 1998.

² « Au cours de leur avancée vers le sud et l'est, les Austronésiens de la culture *Lapita* n'ont pas amené que leurs poteries. Ils ont également amené de nombreuses plantes et animaux. C'étaient assurément de talentueux horticulteurs. Ils ont ainsi commencé à enrichir les pauvres îles du sud-ouest du Pacifique grâce aux végétaux transportés pendant des générations depuis l'Asie du Sud-Est et la Nouvelle-Guinée : ignames, aracées diverses, arbre à pain, canne à sucre... ». (Orliac, 2008).

³ La Mélanésie est ainsi nommée en référence « aux habitants à la peau noire », la Micronésie signifie de « très petites îles » et la Polynésie renvoie aux « îles très nombreuses ». On doit cette dénomination à Dumont d'Urville, 1832. La division est donc celle portée par le regard occidental. Elle est assez controversée aujourd'hui. Par exemple, l'ouvrage de Serge Tcherkézoff, 2009, *Polynésie / Mélanésie - L'invention Française Des "Races" Et Des Régions De L'océanie (Xvie-Xxe Siècles)* montre comment ce découpage résulte conjointement d'une théorie raciste des "couleurs de peau", —qui, d'abord « naturaliste » aux 16^e et 17^e siècles, a ensuite évolué aux 18^e et 19^e siècles pour laisser place à la "zoologie" et à l'humanisme modernes —, et du regard européen-masculin qui admirait bien plus les femmes polynésiennes que les femmes mélanésiennes.

ne recoupe pas non plus strictement les ensembles ethnolinguistiques que nous venons de présenter, et est aujourd'hui mise en question. La Mélanésie comprend les archipels du sud-ouest du Pacifique : Papouasie-Nouvelle-Guinée, Salomon, Vanuatu, Nouvelle-Calédonie, Fidji. Au Nord-Ouest, la Micronésie est composée de petites îles telles que les îles Mariannes, Marshall, Carolines. Enfin, de peuplement plus récent, la Polynésie présente aussi une plus grande unité linguistique, et comprend les îles du Pacifique central, Samoa, Tonga, Cook, Wallis-et-Futuna, Tuvalu, Polynésie française ; le « triangle polynésien » dessine la liaison entre trois « pointes » respectivement situées à *Hawai'i* (États-Unis d'Amérique), à l'Île de Pâques ou *Rapa Nui* (Chili) et *Aotearoa* (Nouvelle-Zélande) (fig. 5).

Ainsi, l'analyse d'un territoire du Pacifique conduit à prendre en compte son insertion dans plusieurs cadres, notamment l'ensemble ethnoculturel et linguistique auxquels il appartient, cet espace étant inscrit dans un espace géographique, et les cadres institutionnels généralement issus de la colonisation.

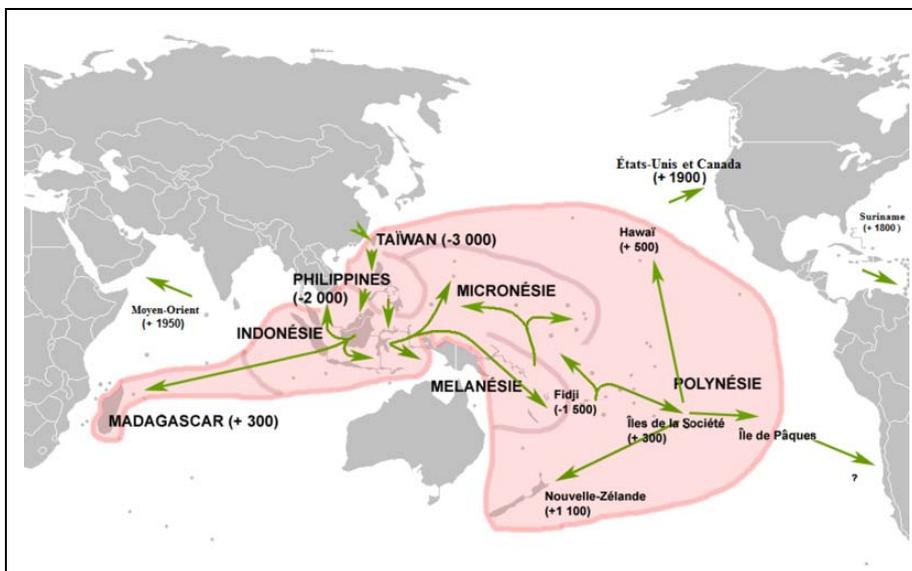


Fig.2. Espace linguistique austronésien

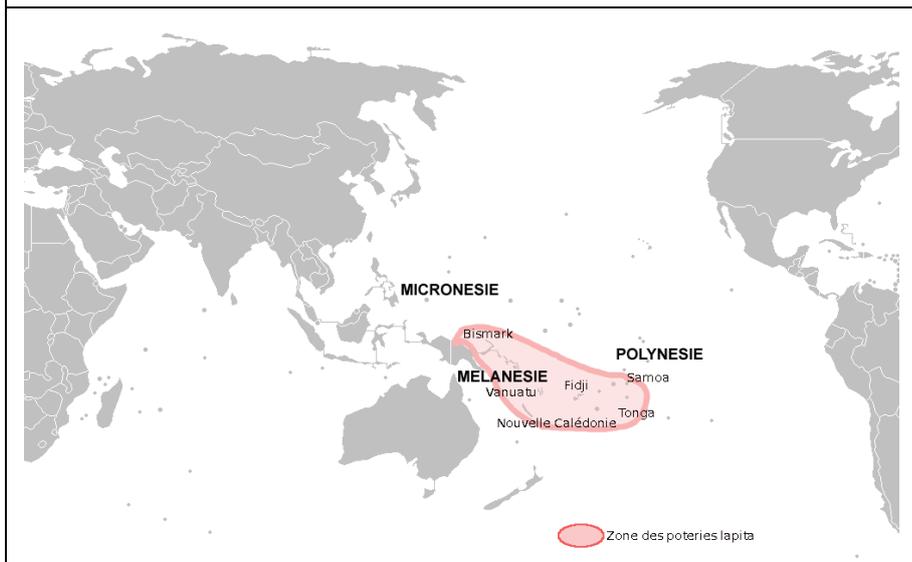


Fig.3. Zone des poteries Lapita (Source fig. 3 et 4 : Christophe Cagé, Wikimedia Commons)

ESPACES RÉGIONAUX - Océanie, Mayotte, les migrations historiques (-30 000 / +1500)

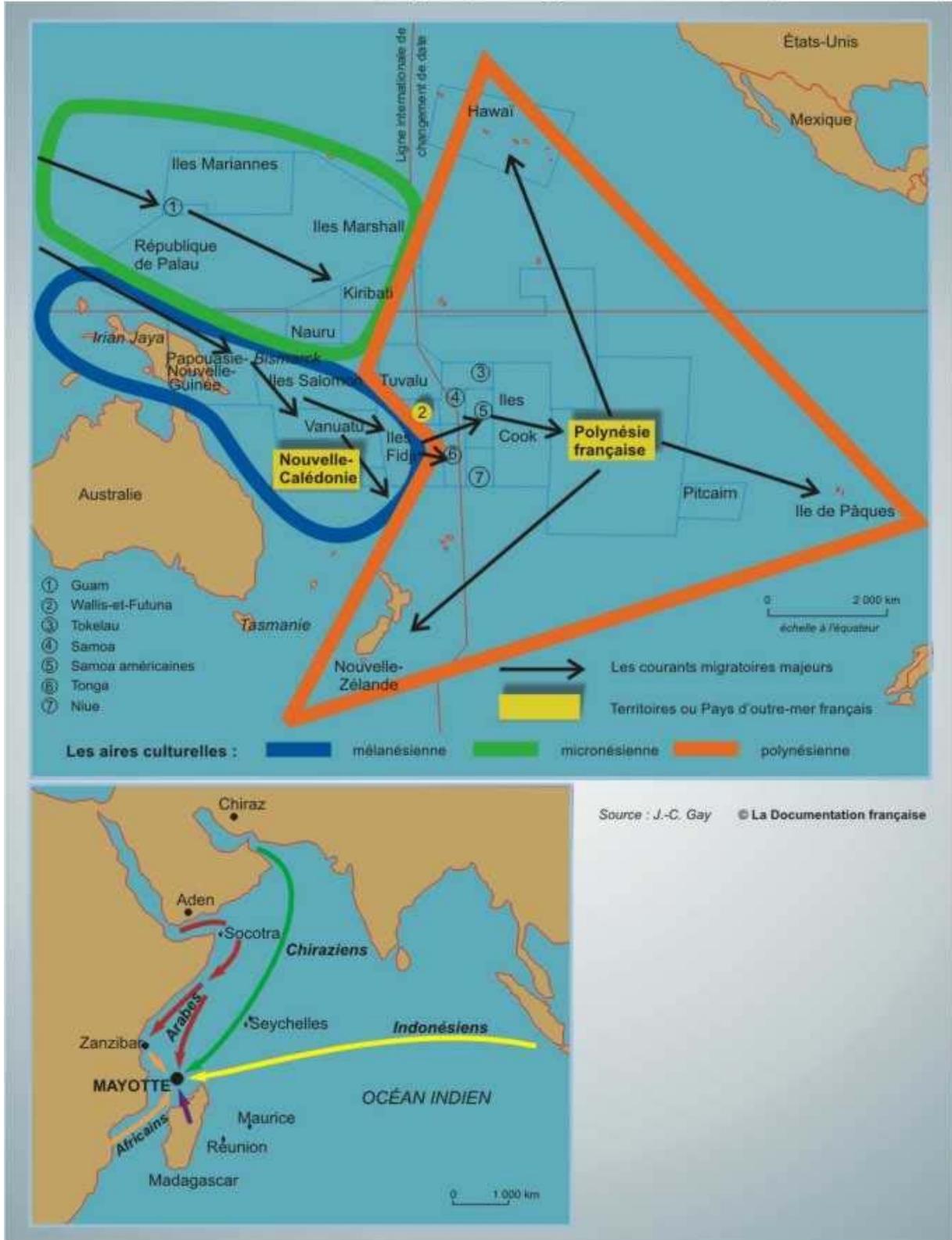


Fig.4. Les migrations de peuplement en Océanie et à Madagascar.

1.1.2. DES DYNAMIQUES PARADOXALES : UN SUBSTRAT CULTUREL COHESIF DANS UN ESPACE GEOPOLITIQUE ECLATE

De façon très schématique, l'ensemble océanien présente aussi bien de fortes lignes de cohérence que des mouvements centrifuges. Dans un premier temps, ces dynamiques peuvent être éclairées par la prise en compte des interactions entre certains aspects caractéristiques : le substrat culturel, les mouvements migratoires, les aspects économiques et financiers, les statuts politiques.

❖ LIGNES DE FORCE : DU SUBSTRAT CULTUREL A L'ESPACE REGIONAL

D'une part, l'existence d'un substrat culturel océanien, marqué par la prégnance des structures traditionnelles, de la coutume et de la religiosité, joue un rôle unificateur. L'existence de ce substrat culturel est largement établie, (voir par exemple *Encyclopédie de la Polynésie française*, 1986, Tryon & de Deckker, 1998 ; de Deckker & Kunz, 1998 ; Gilles & Toulelan, 1999, Conte, 2000 ; Clark, 2002 ; Doumenge, 2005, 2010) et le rapport à la terre en est certainement l'élément le plus manifeste.

La relation terre - clan est le fondement de l'identité, la culture trouve sa raison d'être dans le lignage, et le lignage est ancré dans un lieu. On peut ainsi parler d'un rapport charnel à la terre, caractérisé, d'après Bonnemaïson (1997), par deux éléments :

(i) Le lien société/lieux : la société se reproduit par l'espace, (ii) la culture des lieux : on est dans des « sociétés géographiques » ; c'est une constante que l'on retrouve dans l'ensemble du monde culturel austronésien, de Madagascar à Tahiti. (Bonnemaïson, 1997:43)

Ce rapport est commun au monde océanien, malgré des manifestations divergentes :

On a souvent opposé la puissance fortement hiérarchisée des chefferies traditionnelles micronésiennes et polynésiennes aux réseaux communautaires (claniques et polyclaniques) mélanésien, au pouvoir diffus. Toutefois, la relation que les insulaires entretiennent avec leurs espaces terrestres et maritimes de référence se construit autour du même amour de la « terre des pères », des mêmes principes moraux et des mêmes règles juridiques, développant le respect de traditions orales tant en matière de relations interpersonnelles et intergroupes que du rapport des hommes à la terre de culture. (Doumenge, 2010 : 24)

Il fonde la coutume et la rend inaliénable :

[La coutume est] une sorte de substance trans-historique et éternelle, qui relie les océaniens entre eux. (...) Il y a une base culturelle qui fait que les concepts que l'on utilise pour expliquer le monde, les relations entre les gens dans la société, le sens de la terre, la relation avec les dieux ou le sens du devenir, sont des concepts que nous partageons. On ne retrouve pas la même complicité avec les occidentaux : avec eux il faut toujours tout expliquer. (Jean-Marie Tjibaou, cité par J. Bonnemaïson, 1997 : 40)

De ce point de vue, il est possible de défendre l'idée d'une « exception culturelle » manifestée par la coutume, un ensemble « de rituels particuliers, de valeurs spécifiques – consensus, dialogue, respect mutuel, un enracinement et donc un sens des lieux et de la terre » (Bonnemaison, 1997:40), en effet, « le discours sur la coutume va de pair avec une conscience d'une identité mélanésienne : une relation sociale, une vision du monde, un sens de la terre ». Dès lors, ce discours sur la coutume la rend opposable à l'exercice du pouvoir européen, et elle devient une stratégie pragmatique de résistance. Le rapport charnel à la terre fonde ainsi un substrat culturel commun mais aussi un projet politique (Bonnemaison, 1997 ; Tryon & de Deckker, 1998, Babadzan, 2010). Nous y reviendrons.

En Polynésie française, on trouve une structure anthropologique similaire¹, mais l'histoire coloniale étant différente de celle par exemple, de la Nouvelle-Zélande ou de la Nouvelle-Calédonie, la terre, si elle est l'objet de conflits de propriété, ne fait pas l'objet d'une revendication de « réparation » vis-à-vis de la puissance de tutelle, puisqu'elle appartient, comparativement, en grande partie aux polynésiens. Dans la dynamique post-coloniale, l'observation des discours et du jeu politique, ainsi que la lecture des chercheurs du domaine de la science politique ou de l'histoire contemporaine (Al Wardi, 2008 ; Saura 2008 ; Regnault 2004...), conduit à penser que c'est plutôt le discours sur la culture et l'identité qui fonde les négociations de pouvoir entre les instances, que ce soit entre le Pays et l'État de tutelle, comme au sein du Pays lui-même, les revendications de réparation portant ici sur un événement plus récent, à savoir la mise en place des essais nucléaires. Mais en réalité, l'identité trouve son ancrage dans la terre, qui « plus qu'une patrie, est avant tout une matrice » (Saura, 2008). C'est ainsi que les articulations entre la terre, le lignage, la nature végétale ont été mises en évidence par plusieurs travaux anthropologiques², comme éléments constitutifs d'une identité autochtone. Par exemple, Saura (2008 : 160-172), examinant les fondements de l'idéologie *ma'ohi*, et le rôle de l'Église protestante *ma'ohi* dans cette idéologie, identifie une « idéologie naturaliste », dans le sens d'une « appréhension de l'homme via des références empruntées aux mondes animal et végétal », dont un symbole fort est constitué par la « culture placentaire » :

Un élément important des représentations identitaires contemporaines concerne la multiplication des discours relatifs à la mise en terre du placenta chez les Polynésiens. Cette pratique, dotée d'une symbolique riche, s'est maintenue depuis les temps anciens, tout en évoluant de sens. Coutume familiale, privée, discrète, elle est devenue depuis 1990 objet de théorisation identitaire, (toujours) sous la plume de Duro Raapoto [dont les discours sont repris] lors de rassemblements de l'Église protestante ma'ohi, au point qu'il existe une véritable « théologie du placenta » dans cette église». (Saura, 2008 : 161)

Notons qu'au-delà d'une illustration du rapport charnel à la terre, cet exemple montre aussi le rôle des églises dans la construction de l'idéologie politique, et partant, la permanence du lien entre politique et religion (Saura, 1998), éléments sur lesquels nous reviendrons. De façon

¹ Ainsi, aujourd'hui en Polynésie française, c'est entre une administration juridique complexe et les quêtes généalogiques que les problèmes de l'indivision foncière trouvent parfois une difficile résolution.

² Le premier étant vraisemblablement Haudricourt, 1964

similaire, certaines caractéristiques anthropologiques de la société pré-coloniale perdurent aujourd'hui de façon lisible : par exemple, l'organisation administrative actuelle du territoire de la Polynésie française, porte la trace de l'organisation précoloniale en ce que les « districts » ou les communes sont implantées sur les sites des anciennes chefferies, et le rapport au politique manifeste une forme de structuration verticale perceptible dans l'exercice hiérarchique du pouvoir et l'investiture des chefs (Regnault, 1995). Ces éléments structurants se présentent aujourd'hui reconfigurés dans les schémas contemporains d'une société qualifiée parfois de postcoloniale¹ (Salaün 2005, Rigo 2004). Il ne s'agit pas là de « vestiges » culturels, mais bien d'un substrat culturel opératoire dans le monde moderne, qui présente certes des aspects spécifiques à certains lieux géographiques, mais qui constitue surtout un ensemble cohérent, à défaut d'être parfaitement homogène, sur l'étendue du monde austronésien. (*Encyclopédie de la Polynésie française*, 1986, Tryon & de Deckker, 1998 ; de Deckker & Kunz, 1998 ; Gilles & Toulelan, 1999, Conte, 2000 ; Doumenge, 2005). Dans l'Océanie contemporaine, on peut ainsi observer la tenue d'activités culturelles, sportives, et aussi culturelles, qui contribuent à favoriser les échanges au sein du monde océanien. De grands rassemblements ont lieu régulièrement ; citons par exemple les Jeux du Pacifique Sud², ou le Festival des Arts océaniques³, ou encore le Festival de la Jeunesse du Pacifique, la Conférence des Évêques du Pacifique, qui donnent une matérialité contemporaine à l'ensemble ethnoculturel, sous l'égide des organisations du Pacifique.

En effet, depuis la deuxième partie du 20^{ème} siècle, le Pacifique insulaire constitue un ensemble régional auquel des organisations spécifiques essaient de donner de la cohésion

¹ Il convient de distinguer l'adjectif post-colonial avec un trait d'union, qui désigne une temporalité succédant à la période coloniale (cette temporalité reste relative à l'échelle du Pacifique étant donné la diversité des situations, cf. infra) et l'adjectif écrit en un seul mot, qui désigne un concept sur lequel nous reviendrons au chapitre 2.

² Les Jeux du Pacifique fonctionnent sur un principe similaire aux jeux olympiques, mais rassemblent les 22 États et Territoires membres. Ils se disputent tous les quatre ans et auront lieu en Nouvelle-Calédonie en 2011. Ils peuvent réunir : 5 000 sportifs et officiels techniques (Nouvelle-Calédonie 2011), ce qui, à l'échelle de la zone, est conséquent. La création des Jeux du Pacifique Sud a été proposée pour la première fois lors de la Conférence de la Commission du Pacifique Sud (auj. Communauté du Pacifique) qui se tenait en Papouasie-Nouvelle-Guinée en 1959.

³ Le Festival des arts du Pacifique entend participer à la lutte de lutter contre la disparition progressive des pratiques coutumières et traditionnelles en promouvant la rencontre entre les peuples : il a lieu tous les quatre ans. D'après les organisateurs, il « permet à ces communautés insulaires d'affirmer leur identité collective et océanienne: il leur fait prendre conscience que même si des groupes de gens habitent sur de tous petits atolls, loin des îles-mères, ils ressortissent à une culture océanienne plus large. La reconnaissance d'une identité océanienne commune peut avoir un formidable effet de motivation pour les différents peuples, qui s'efforcent de ranimer et de cultiver leurs formes traditionnelles d'expression culturelle.(...) Si les jeunes Océanien ont jusqu'ici été élevés dans un milieu propice à l'apprentissage de leur langue et de leur histoire, de leurs savoirs et compétences traditionnels, beaucoup de ces traditions et compétences disparaissent. Conscients de ce qui fait défaut aux cultures océaniques plus occidentalisées, ces jeunes insulaires s'entraînent longuement et avec ardeur en vue de chaque festival, cherchant à faire découvrir les secrets de la musique et des chants, des costumes, du langage corporel et de la langue traditionnels. Être sélectionné pour faire partie d'une délégation océanienne du Festival est un grand honneur. Les organisateurs du Festival n'organisent pas de concours et les artistes ne cherchent pas à rivaliser entre eux mais le Festival n'en stimule pas moins chez les jeunes et les moins jeunes insulaires un sentiment renouvelé de fierté pour leur culture, lequel promet un bel avenir aux arts et cultures de la région ». (Souligné par nous). cf. site internet de la Communauté du Pacifique,

http://www.spc.int/hdp/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=42&lang=french

ainsi qu'une certaine visibilité. La plus ancienne de ces institutions est la Communauté du Pacifique¹, fondée en 1947 :

La Communauté du Pacifique est une organisation internationale de conseil technique, scientifique et stratégique, d'assistance, de formation et de recherche au service de ses membres insulaires océaniques, qui œuvre dans un large éventail de secteurs, en vue de contribuer à trois domaines de développement : le développement économique durable, la gestion et la mise en valeur durables des ressources naturelles et le développement humain et social durable².

La Conférence de la Communauté du Pacifique, qui se réunit tous les deux ans, est l'organe directeur de la CPS. Pour Capron (2010 : 302), la CPS tend à devenir un acteur majeur dans le Pacifique, et « son investissement récent dans le domaine éducatif et son engagement pour le développement durable devraient par ailleurs renforcer sa crédibilité tant il est vrai qu'il y a de nombreux États dans le Pacifique qui ont besoin d'une aide au développement ». Par ailleurs, le Forum des îles du Pacifique, créé en 1971 (ex-Forum du Pacifique Sud) est une organisation de coopération régionale qui regroupe dix-sept pays indépendants du Pacifique insulaire (La Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française sont associées) et gère un financement de coopération multilatérale. Centré sur les questions économiques, le Forum travaille depuis 2005 sur la base du «*Pacific Plan*», coordonnant les priorités de développement³ des pays de la région, selon quatre axes majeurs : la croissance économique, le développement durable, la bonne gouvernance et la sécurité. Le Forum constitue aussi le

¹ Historiquement, « la Communauté du Pacifique (CPS), ex- « Commission du Pacifique Sud », fut créée en Australie, en 1947, suite à la signature de la Convention de Canberra par les six « États membres » qui administraient alors des territoires dans la région du Pacifique : l'Australie, la France, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et les États-Unis d'Amérique. Les pays fondateurs de l'Organisation souhaitaient ainsi ramener la stabilité dans une région en proie aux affres de la Deuxième Guerre mondiale, faciliter l'administration des territoires sous tutelle et servir les intérêts des populations océaniques.(...) Le Samoa fut le premier pays insulaire à devenir un État indépendant, en 1962, et un membre à part entière de la CPS. Par la suite, d'autres nations insulaires ont, à leur tour, acquis leur indépendance ou une large autonomie et, en 1983, lors de la vingt-troisième Conférence du Pacifique Sud qui se tint à Saipan, les vingt-deux États et Territoires insulaires océaniques se virent reconnaître le statut de membre votant, redevable d'une contribution statutaire. La décision prise lors de la Conférence de Saipan, qui fit suite à une longue période durant laquelle le sentiment d'appartenance des chefs de gouvernement des pays océaniques à l'Organisation n'a cessé de croître, marqua un tournant dans l'histoire de la CPS : c'est à compter de ce moment-là que tous les pays de la région devinrent membres à part entière de l'Organisation et acquirent le même droit de vote, indépendamment de leur statut politique. Cette décision permit également de réaffirmer le caractère apolitique de l'Organisation. En 1997, à l'occasion du cinquantenaire de l'Organisation, la Commission du Pacifique Sud fut rebaptisée « Communauté du Pacifique », afin de refléter sa composition élargie. Aujourd'hui, en 2010, la CPS compte vingt-six membres, parmi lesquels figurent les vingt-deux États et Territoires insulaires océaniques, ainsi que quatre des pays fondateurs, les Pays-Bas et le Royaume-Uni s'étant retirés en 1962 et en 2004 respectivement, après avoir pris leurs distances de leurs intérêts océaniques ». (Source : site de la Communauté du Pacifique, <http://www.spc.int/fr/a-propos-de-spc/historique.html>, 22-08-2011)

² cf. présentation de l'organisation sur son site internet <http://www.spc.int>

³ D'après Bambridge et Ottino (2008), « Dans les discours publics et sous la discrète impulsion de l'Australie, les États du Pacifique insulaire ont validé l'instauration d'un « Pacific Plan » visant à améliorer la gouvernance des administrations et à libéraliser leurs échanges. Une des dimensions majeures de ce plan prévoit l'instauration d'une centrale d'achat des produits de première nécessité. Cependant, la logique irrémédiablement nationale des États n'a toujours pas permis de passer des intentions aux actes. De même, aucun programme de coopération régionale n'a jusqu'à présent été esquissé dans les domaines cruciaux de l'économie d'énergie et des sources d'énergie alternatives, alors que les ressources naturelles de ces pays sont quasi-illimitées (énergie solaire, éolienne, masse énergétique océanique). »

lieu de l'influence politique dans le Pacifique et les relations que la France, par le biais des territoires ou pays d'outre-mer, entretient avec cette instance ne sont pas à négliger¹ :

D'une manière générale, c'est bien au sein de la CPS que la France est parvenue à maintenir sa présence dans le Pacifique car le Forum des îles du Pacifique lui a toujours été beaucoup plus hostile. Il faut dire que le Forum des îles du Pacifique a été fondé en 1971 dans le but de jouer un rôle politique et économique (développement du commerce) alors que la CPS assume un rôle technique d'aide au développement. Le Forum visait à limiter et à dénoncer le poids des anciennes puissances coloniales dans la région pacifique. Ainsi, le Forum s'est forgé autour du concept d'indépendance et, dans une moindre mesure, par rapport à l'opposition aux essais nucléaires français en Polynésie française. Par conséquent, cette instance, influencée par l'Australie et la Nouvelle-Zélande s'est souvent montrée très critique envers la France, à cause de la situation de la Nouvelle-Calédonie et de la Polynésie française, considérées comme des territoires colonisés. Mais, il est clair que la reprise des essais nucléaires en 1995 a aussi beaucoup nui à la France. (Capron, 2010 : 300).

C'est ainsi que lors du quarante-deuxième Forum des îles du Pacifique qui s'est tenu en août 2011, le Président Oscar Temaru, (issu du parti « indépendantiste » *Tavini Huiraatiraa*), se présentant comme président de "Maohi Nui" et non de la Polynésie française, a sollicité le soutien² du Forum à sa demande de réinscription de la Polynésie française sur la liste des territoires à décoloniser de l'ONU. D'autres organisations existent, centrées sur la coordination d'action de développement sectorielles, telles que la pêche (Agence des pêches du Forum ou *Forum Fisheries Agency* -FFA), l'environnement, (PROE, Programme régional océanien de l'environnement), le tourisme, (SPTO, *South Pacific Tourism Organisation*). Dans le domaine de la recherche et de l'éducation, l'Université du Pacifique Sud (*South Pacific University* – SPU) implantée depuis 1968 à Suva (Fidji), qui présente une structure originale puisqu'elle doit son existence à la coordination de douze États du Pacifique central, exerce une certaine influence intellectuelle sur la zone anglophone du Pacifique.

¹ Y compris sur le plan linguistique, enjeu à propos duquel Capon (2010 : 301) poursuit son propos en attirant l'attention sur la velléité des gouvernements : « D'une manière plus générale, on peut conclure en affirmant que l'emplacement du siège de la CPS sur le sol français est indispensable au maintien des positions fragiles qu'a su gagner la France dans le Pacifique. C'est ce qui assure un réel bilinguisme au sein de l'organisation. Par ailleurs, c'est bien au sein de cette organisation que la France est parvenue à donner de la voix. Il reste toutefois à s'interroger sur les intentions réelles de la France dans la région océanienne. Depuis le début de la présidence de Nicolas Sarkozy, il semble que l'intérêt de celle-ci pour la région se soit refroidi. Ainsi, l'organisation du troisième Sommet France-Océanie tenu à Nouméa le 31 juillet 2009 a laissé apparaître quelques signes révélateurs. En effet, ni le Président de la République ni le Premier ministre n'ont fait le déplacement alors que le précédent sommet, en 2006, avait été présidé par Jacques Chirac. »

² Bien que la demande ait fait l'objet d'une décision de l'Assemblée de la Polynésie française, le résultat n'a pas été à la hauteur des espérances. En effet, « selon une copie du texte », la résolution prise par les leaders du Forum soutient, comme en 2004, son "droit à l'auto-détermination", mais se contente de "réitérer ses encouragements envers la Polynésie française et la France pour qu'elles recherchent une approche consensuelle sur les moyens de réaliser le droit de la Polynésie française à l'auto-détermination". Cf. Tahiti-Infos, 8 septembre 2001, http://www.tahiti-infos.com/Le-Forum-des-iles-du-Pacifique-ne-plaide-pas-pour-la-decolonisation-de-la-Polynesie_a31193.html. En 2010, Capron soulignait l'évolution du Forum sur ces questions : « le Forum a évolué puisque l'indépendance n'est plus considérée comme une fin en soi car les États insulaires sont davantage préoccupés par le besoin de synergie autour du développement. Le Forum s'est orienté vers un statut d'instance de concertation. Il reprend ainsi ses préoccupations de départ sur les questions économiques et commerciales. Dans le contexte de la mondialisation, les États insulaires sont particulièrement menacés en raison de leurs fragilités spécifiques dues à des ressources naturelles limitées, à la faiblesse des populations et à leur situation géographique excentrée.

L'existence même de ces organisations est une illustration du fait que la culture joue un rôle unificateur en Océanie comme substrat, tout en agissant aussi comme dynamique géopolitique actuelle. Ce point de vue, que j'adopterai, comme il m'a paru le comprendre chez Bonnemaïson, ou de Deckker, cités plus haut, fait néanmoins l'objet de débats anthropologiques. En effet, justifier l'existence d'un substrat culturel peut passer pour une tentative de postuler l'existence d'une culture océanienne permanente, essentialiste et anhistorique, point de vue qui constitue l'essentiel des approches anthropologiques dites « culturalistes » et qui constitue aussi l'argumentation majeure des constructions traditionalistes. Or, il est certain, comme l'affirme Badadzan¹ (2010 : 16), que le processus de restauration de la tradition mérite d'être déconstruit, car la tradition ne va pas de soi et possède une dimension proprement idéologique. C'est ainsi que pour Babadzan, la mise en place des politiques d'édification nationales s'est effectuée en s'appuyant sur deux ressorts, constitués respectivement par la *Pacific Way* et la mise en scène de la coutume (*Kastom*).

En ce qui concerne la *Pacific Way*, on doit l'expression au premier ministre de Fidji, Ratu Sir Kamisese Mara qui l'utilisa en 1970, date d'accès de Fidji à l'indépendance, lors d'un discours devant l'ONU. Il s'agissait alors de référer à une « voie pacifique » de coordination des jeunes états insulaires, par une communication traditionnelle fondée sur la négociation et le consensus. Dans un contexte de décolonisation pacifique, la *Pacific Way* maintenait aussi la possibilité, pour les nouveaux États, tout en s'affranchissant du colonialisme et en revendiquant leur différence, de conserver des relations paisibles nécessaires à la mise en place de stratégies de coopération post-coloniales². La théorisation de la *Pacific Way*, a été initiée, quant à elle, par l'universitaire néo-zélandais Ron Crocombe, professeur d'anthropologie (*Pacific Studies*) à l'Université du Pacifique Sud à partir de 1970. Concernant ses axes caractéristiques, on retiendra, avec Panoff (1983 : 3) que « *La solidarité entre peuples du Pacifique et la négociation sont les deux idées maîtresses de la philosophie politique sous-jacente* ». Pour Doumenge³, il s'agit déjà d'un syncrétisme, à la fois « *allégeance aux coutumes multiséculaires océaniques et fidélité à l'héritage chrétien importé dans le courant du XIX^e siècle* ». La philosophie ainsi élaborée tient compte des modes de communication et d'interaction intra- comme inter-culturels :

Lorsqu'elle est apparue, puis lorsqu'elle s'est étendue, dans les années 1970, « la Pacific Way exprimait une façon particulière de prendre des décisions et de résoudre des désaccords sans laisser à qui que ce fut un sentiment de défaite. Décider faisait l'objet d'un consensus, et n'était pas le fait d'une majorité combattant une minorité. On parvenait ainsi à éviter toute rancœur et tout le monde était gagnant. L'art de la "Voie Pacifique" n'était pas seulement un art du compromis, mais une manière de trouver une solution répondant à l'attente des aspirations de tous. C'était le style, disait-on, de la politique traditionnelle dans le Pacifique. (Campbell & Letouche, (2001 : 65), cité par Guiselin & Joyau, 2010 : 7)

¹ Reprenant Gellner (1983) et Babadzan (1983, 1998)

² Le terme est utilisé ici dans son acception chronologique, comme l'indique l'emploi du trait d'union.

³ Cité par Agniel (2010 : 145)

Concernant le processus d'élaboration du concept¹, il semble intéressant, avec G. Blanchet, d'en rappeler les origines socioculturelles :

La fraternité invoquée est plus idéologique que réelle et s'applique davantage à une minorité de dirigeants habitués aux déplacements en avion qu'à une majorité d'insulaires dont l'horizon se réduit encore au village ou au district d'appartenance. Forcée dans des pays sous influence anglo-saxonne et à dominante polynésienne où l'élite est issue d'une chefferie héréditaire à caractère aristocratique, la notion connaît un moindre retentissement dans les autres îles. (Blanchet G., 1988 : 393)

Face aux bouleversements qui ont agité le Pacifique dans les années 1980-2000, menant certains États mélanésiens au bord de la guerre civile pour des raisons complexes prenant la forme de conflits sécessionnistes (Bougainville) ou de coup d'État socioethniques (Fidji) et aux luttes claniques qui agitaient certains pays de l'intérieur, alliant l'instabilité politique à la prévarication, comme par exemple le *Wantok* devenu exercice du népotisme au Vanuatu, (Regnault 2003, Agniel 2010), il a été déclaré à plusieurs reprises la fin de la *Pacific Way*, ou tout au moins son échec².

Néanmoins ce modèle permet d'ouvrir quelques pistes pour notre recherche, qui mériteront d'être explorées dans deux directions : d'une part, il est envisageable que la *Pacific Way* revête encore un caractère pertinent, dans le monde actuel, en matière de résolution des problèmes. En effet, si l'idéologie *Pacific Way* est peut-être moins opératoire aujourd'hui, dans le contexte de mondialisation, pour la construction d'une Océanie unifiée, l'esprit reste présent, tel qu'en témoigne la Conférence de la Communauté du Pacifique qui revendique en 2011 un mode de fonctionnement « océanien » propre à renforcer la coopération régionale :

Si chaque membre dispose d'une voix délibérative, les décisions sont généralement prises « à l'océanienne », c'est-à-dire par consensus. (...) Bien que la région océanienne compte environ 7 500 îles et regroupe un tiers des langues du monde, les conférences de la CPS rassemblent des représentants de tous les États et Territoires insulaires grâce à seulement deux langues : l'anglais et le français. La CPS est fière d'être une organisation bilingue. C'est ce bilinguisme qui a permis de resserrer les liens entre les États et Territoires francophones et anglophones, et de renforcer la coopération régionale. (Site internet de la CPS)

D'autre part, il devient possible de considérer qu'il existe sans doute une forme « océanienne » de démocratie, et de s'interroger sur ses caractéristiques et les modalités de son exercice. En effet, la mise en œuvre des principes démocratiques occidentaux pose question dans un territoire où les logiques de pouvoir, comme de valeur s'affrontent. C'est ainsi que Agniel (2010), se demande s'il ne faudrait pas voir dans cette « impossible acclimatation » la source des déséquilibres contemporains :

¹ Cette dimension est aussi présente dans la critique effectuée par Babadzan (2010), cf. *infra*.

² En particulier, l'État de Fidji, terre natale du concept, mais qui vit une situation particulière du fait du conflit entre les deux communautés (quasi équivalentes numériquement) mélanésienne (ou Fidjiens de souche) et les indo-fidjiennes, a connu plusieurs coups d'État militaires, en 1987, 2000, et plus récemment, en décembre 2006. D'autres conflits ont agité la zone telle que la guerre de sécession de l'île de Bougainville, (ressources minières en cuivre) contre la PNG, (1988-98), ou la crise des îles Salomon menant quasiment le pays vers une guerre civile. La zone apparaît désormais instable ce qui a des implications au niveau géopolitique (voir *infra*).

La démocratie serait-elle le dernier avatar de la colonisation dans le pacifique ? Un tel intitulé peut surprendre, voire choquer un lectorat européen-centré. Il est probablement provocateur dans toute enceinte universitaire ; l'est-il réellement dans les états et territoires insulaires du pacifique dans lesquels les populations autochtones, récemment décolonisées ou espérant l'être bientôt, ont eu souvent comme préoccupation prioritaire de réaffirmer leur identité sociale et culturelle ? Leur organisation sociale, fortement hiérarchisée, est bien loin du principe « un homme, une voix ». Or les régimes politiques du pacifique insulaire semblent se caractériser par deux grands traits : – leur appartenance au modèle démocratique importé (imposé ?) par les puissances colonisatrices métropolitaines, même si pour certains états ce modèle peut apparaître quelque peu « tropicalisé » ; – leur instabilité politique chronique. La tentation est grande de chercher un lien de causalité entre ces deux éléments en posant assez brutalement les questions suivantes : l'organisation sociale insulaire s'est-elle suffisamment éloignée de ses modèles traditionnels pour intégrer aujourd'hui les mécanismes de la démocratie ? L'instabilité politique et institutionnelle d'aujourd'hui n'est-elle pas simplement la conséquence logique sinon du rejet, tout au moins de l'accoutumance délicate et périlleuse au greffon démocratique ? Quel avenir une telle situation peut-elle laisser présager ? (Agniel, 2010 : 137)

En contrepoint, il paraît important de mentionner l'entreprise dirigée par les juristes Guiselin & Joyau (2010) visant à problématiser, dans une perspective comparée, l'analyse de la forme juridique des États et Constitutions du Pacifique Sud autour de la question de « l'empreinte de la “Pacific Way” ». Douze études, rassemblées dans un numéro spécial de la *Revue Juridique Polynésienne*¹, examinent l'hypothèse selon laquelle il se dessinerait « une voie médiane entre d'une part, les schémas institutionnels importés de la démocratie occidentale – et dont les rédacteurs des Constitutions ont repris ce qui leur convenait – et, d'autre part, les traditions et les coutumes des populations des nouveaux États, singulièrement la recherche d'un mode consensuel de résolution des problématiques » et convergent finalement sur l'existence, dans la conception et la mise en œuvre des structures institutionnelles, de la marque de la *Pacific Way*² :

Que l'on considère les modalités d'accès à l'indépendance, l'organisation des pouvoirs et leur agencement, les conditions de déroulement de la vie politique, le modèle de démocratie recherché et mis en œuvre, le système des relations internationales... tout confirme l'originalité des États et des Constitutions du Pacifique Sud. (Guiselin & Joyau, 2010 : 10)

¹ Marc JOYAU et Emmanuel-Pie GUISELIN (dir.), RJP/CLJP Hors Série/Special Issue Volume XI 2010.

² Le cheminement de l'argumentation suit l'organisation de la publication : « C'est donc cette « Voie Pacifique » qu'explorent, après le chapitre introductif du Recteur Doumenge, les onze autres contributions, regroupées en définitive en trois parties. La première partie montre les spécificités océaniques dans l'accès à l'indépendance et la structure des États. La deuxième partie de l'ouvrage, en auscultant pouvoirs, vie politique et démocratie, révèle la profondeur de la « Pacific Way » : loin d'être un sillon (ou sillage) peu profond, la « voie Pacifique » paraît traduire, en fin de compte, une voie démocratique propre, peut-être même un modèle de démocratie océanique, dont nos démocraties occidentales pourraient parfois s'inspirer. La troisième partie, enfin, trace le tableau des organisations internationales dans le Pacifique Sud, tout en révélant le leadership des deux puissances océaniques que sont l'Australie et la Nouvelle-Zélande. De ce tableau ressort une impression dominante : celle d'une profonde maturité dans l'appréhension des relations internationales et d'une prise de responsabilités bien assumée tant au niveau des organisations internationales qu'au niveau des États leaders » (Guiselin & Joyau, 2010 : 9)

Or l'école véhiculant des cultures et des valeurs, il serait intéressant de questionner la pertinence du modèle *Pacific way*, comme la fonction de la culture, dans ce contexte scolaire spécifique.

Nous avons vu plus haut que la coutume ou *Kastom* telle qu'on la nomme dans le Pacifique anglophone, et dont la Culture en Polynésie française constitue l'une des formes, consiste en un ensemble de traits, de conceptions ou de pratiques, héritage (ou permanence, ou encore immanence, ces conceptions restant à interroger) d'une tradition pré-européenne, spécifique à un groupe social et constitutive de son identité. D'après Babadzan (2007), la coutume est définie par ses détenteurs à la fois comme « *un ensemble d'objets concrets (« art», architecture, sculptures, peinture, artisanat) ou de pratiques objectifiables (chants, danses, échanges cérémoniels, rituels, traditions orales)* », et comme « *l'essence intemporelle d'une identité culturelle entendue comme identité collective nationale* ». La *Kastom* a été constituée et mise en œuvre dans un contexte de décolonisation (période 1962 – 1980) sur l'ensemble océanien. Nous noterons qu'à cette même période, sans accéder à l'indépendance, mais de façon cohérente sous l'influence des constructions nationales de son environnement, la Polynésie française a vu se développer une période de « *renouveau culturel* »¹ à partir des années 1960-70. L'influence de jeunes intellectuels « *demis* » (cf. *infra*) a permis de poser les fondements d'une identité *ma'ohi*, reconfigurés positivement, et d'opposer un nouveau système de valeurs, fondé sur l'harmonie avec la nature et la reconnaissance de la culture pré-européenne, aux cadres occidentaux², caractérisés alors par l'entreprise nucléaire et la société de consommation. Entreprise féconde et encore productive aujourd'hui, le renouveau culturel polynésien ne s'est pas manifesté de la même façon, du fait de la configuration politique, que dans les États du pacifique appelés à l'indépendance. En effet, si la coutume constitue partout une dynamique d'autonomisation des pays insulaires vis-à-vis de leur puissance tutélaire, il s'avère qu'en prenant sa place dans la construction des États indépendants, la coutume est

¹ On se réfère sur cette question notamment à Saura (1987), *Encyclopédie de la Polynésie*, T.9, p 57-72. Voir aussi Fève & Barbiéra, *Polynésie, Polynésiens hier et aujourd'hui*, p.81-85. Un article d'A. Brami-Celentano, publié en 2002, analyse le rapport particulier des jeunes polynésiens à la culture, où l'auteur met en valeur le caractère syncrétique et les stratégies adaptatives qui le déterminent dans le contexte contemporain: « *La «sous-culture» produite par les jeunes Polynésiens vivant à Tahiti n'est donc réductible ni à un phénomène de mode, ni à une forme de contre-culture conservatrice et exclusive: au contraire, les dimensions naturelles, spirituelles et ethniques du pouvoir corporel ma'ohi se fondent en une synthèse très moderne. Plus généralement, le développement rapide, depuis quinze ans, du phénomène de renouveau identitaire et culturel dans la jeunesse urbaine tahitienne supposée la plus acculturée, s'apparente à un véritable effort d'adaptation aux nouvelles conditions de vie issues de l'entrée du Territoire de Polynésie française dans l'ère de l'«après C.E.P.».* Cet effort d'adaptation est caractérisé par un phénomène de disjonction entre, d'une part, une identité réelle définie par le manque de ressources et la quête de repères identitaires et, d'autre part, une identité rêvée ma'ohi doublement sur-valorisée: sur-valorisée, d'abord, car tout entière tournée vers l'idéalisation du passé ancestral; sur-valorisée, aussi, dans la mesure où l'affirmation identitaire et culturelle de ces jeunes se donne à voir à travers des activités qui, longtemps dénigrées voire interdites, sont aujourd'hui socialement reconnues comme légitimes et utiles au développement économique du Territoire. Une confrontation trop rapide du discours souvent culturaliste et du comportement pourtant moderniste des jeunes peuvent nous conduire à ne retenir que l'aspect contradictoire de leur affirmation identitaire et de leur engagement culturel. Mais ces contradictions sont significatives: elles suggèrent le rapport ambigu et complexe des jeunes à la culture et à l'identité «ma'ohi» en construction. »

² Par exemple, le poème *Ariipaea Vahine* d'Henri Hiro, adapté en pièce de théâtre, puis en film (1978) met en scène un personnage, Ariipaea, qui passe du monde des hommes au monde des dieux. Sa conversion conduit les dieux à cesser de lui parler, et la culture *maohi* qui était vivante, meurt.

devenue une idéologie d'État. C'est ce que montre Babadzan, soulignant que son processus de création relève avant tout d'une « *idéologie produite par les couches dominantes locales et les intelligentsias en émergence* », et pour qui les manifestations de la coutume consistent en fait en « *un inventaire de productions folklorisées, coupées de leur contexte social et culturel d'origine, dont font étalage – après les galeries et les musées occidentaux – les festivals d'art, les musées et les centres culturels du Pacifique.* ». Cette entité réifiée est mise au service de l'identité collective nationale, laquelle se trouve sacralisée :

À ce titre, les emblèmes de la culture nationale en viennent à revêtir une des caractéristiques cruciales du symbole religieux : matière qui est aussi esprit, incarnation de l'âme du peuple (Volkgeist), ces objets fonctionnent comme supports de croyance et preuves de l'existence matérielle des réalités transcendantes qu'ils donnent à voir. Car la réification folklorique de la coutume mise en œuvre par l'État est indissociable d'un processus symbolique d'essentialisation. Cette sacralisation de l'« identité » et de la culture (en tant qu'autochtones, traditionnelles et authentiques) s'accompagne d'une symbolisation négative de l'occidentalisation, représentée comme perte culturelle. (Babadzan, 2007 : 76)

Il convient donc de rappeler que la construction des États indépendants s'est faite sur un mode paradoxal :

La célébration de la coutume comme essence éternelle de l'identité nationale, et sa mise en scène folklorisée saturée de stéréotypes coloniaux, jouaient un rôle central dans la légitimation idéologique des changements en cours : paradoxalement, l'apologie traditionaliste, officialisée en idéologie d'État, était mise au service de l'instauration de rapports sociaux et politiques proprement modernes. (Babadzan, 2010 : 12)

D'après lui, on assiste depuis quelques années à une modification de l'expression de la coutume :

D'un bout à l'autre du Pacifique, [se mettent en place] une célébration des traditions et des identités locales s'exprimant par des mises en spectacle censées donner à voir « la coutume », et destinées de ce fait à susciter l'identification collective à une entité sociale et politique inédite — la nation — représentée comme communauté de culture. (Babadzan, 2010 : 10)

C'est « *le spectacle de la culture* », stade ultime de la réification de la culture devant la marchandisation.

Dans quelle mesure cette analyse s'applique-t-elle à la Polynésie française ? Certes, en Polynésie française, il est possible de soutenir que l'édification de la culture relève, d'une « *idéologie produite par les couches dominantes locales et les intelligentsias* ». Nous y reviendrons. Mais dans la situation de crise actuelle qui peut produire des effets inattendus, il est moins certain que ce soit le cas pour son développement futur. Par ailleurs, à l'instar de la *Kastom*, la construction de l'identité polynésienne, tahitienne, ou *ma'ohi* revêt une dimension fortement paradoxale, bien que ce paradoxe ne s'exprime pas dans la construction d'un État indépendant. Simplement, elle résulte du fait que la construction identitaire s'inscrit par la force des choses dans un rapport colonial en miroir, les sources écrites étant postérieures à

l'arrivée des occidentaux. Ce rapport à la fois nécessaire et conflictuel oblige le processus de réenculturation à s'exercer en tension :

L'acculturation n'a-t-elle pas entraîné une vision externe de la société même pour ses membres ? Se percevant tels qu'ils furent instruits à se voir, ils se montrent tels que les Européens les ont décrits et souhaitaient les rencontrer. Problème grave que de savoir comment se représenter le passé sans quasiment d'autres références que le miroir déformant tendu, depuis, deux siècles, par l'occident. (Fève & Barbiéra 1997 : 85)

La construction — la quête — identitaire se présente dès lors comme une vanité tragique que certains vont s'attacher à dépasser. C'est pourquoi, si la culture polynésienne se trouve elle aussi « saturée de stéréotypes coloniaux », il ne faut pas négliger, à mon sens, les démarches intellectuelles, artistiques voire politiques, sincères et innovantes de certaines grandes figures de la culture mais aussi d'acteurs plus modestes. Il est clair que dans le contexte polynésien non indépendant, le renouveau culturel tel qu'il s'est développé, cependant qu'à partir des années 1980 une politique de gouvernement visait à la promotion de l'activité touristique, a conduit à la production d'un ensemble assez hétérogène. À côté de la démarche de recherche authentique de quelques-uns (par exemple le poète Henri Hiro, le théologien Duro Raapoto, l'anthropologue Jean-Marc Tera'ituatini Pambrun, ou l'artiste d'origine hawaïenne Bobby Holcomb), on a pu certes assister à la réhabilitation partielle d'une cohérence des modes de vie (par exemple via le développement de petites unités de tourisme rural) mais aussi au développement d'aspects plus folkloriques, voire commerciaux, de la culture¹. Ainsi, par certains de ses aspects, la culture polynésienne peut tout à fait apparaître comme « *un inventaire de productions folklorisées, coupées de leur contexte social et culturel d'origine, dont font étalage – après les galeries et les musées occidentaux – les festivals d'art, les musées et les centres culturels du Pacifique* ». De surcroît, l'institutionnalisation de plus en plus manifeste de mouvements populaires, dont le *Heiva* tahitien offre une excellente illustration, montre qu'effectivement le « *spectacle de la culture* » est ici aussi, agissant. Mais les choses ne sont pas figées. Par exemple, sur la question du rapport culture-tourisme et dans le contexte de crise qui saisit la Polynésie française aujourd'hui, on observe des changements autour de la notion de « tourisme durable ». Cette notion instaure une convergence entre les besoins du tourisme et les préoccupations écologiques mondiales qui mettent les territoires insulaires en première ligne. La culture devient ainsi une stratégie qui en associant aux enjeux du tourisme ceux du développement, associe les valeurs d'une culture autochtone pré-occidentale aux questions scientifiques et citoyennes du 21^e siècle, tout en en reliant les acteurs. Aussi de nouveaux tissus collaboratifs² se créent-ils.

¹ Le caractère folklorique de la culture a été développé par le biais de la production de « biens culturels marchandisables », et bien que distribués dans les espaces « typiques » tels que le marché de Papeete, certains objets, du fait de leur mode de production dans les pays asiatiques, reflètent davantage la mondialisation libérale que l'artisanat authentique.

² Semblent en témoignent les Journées mondiales du tourisme qui se sont déroulées le 27 septembre 2011 à Papeete : « la préservation de l'environnement n'est pas que l'affaire des groupes hôteliers. Elle est aussi, et de plus en plus, celle des populations. A Moorea, l'association Te Pu'atiti'a œuvre pour l'éducation des jeunes générations à la culture polynésienne et au respect de la nature. Au nom de l'association, Hinano Murphy rappelle que l'europanisation est en partie responsable d'un oubli de l'environnement par la population polynésienne. « On ne séparait pas autrefois terre et mer comme on le fait aujourd'hui ! Le Tahitien n'avait pas

De la même façon, l'essentialisation, la sacralisation de la culture ont aussi pris forme en Polynésie française, mais elles ne s'exercent pas dans les mêmes espaces, ne pouvant ici s'ériger en idéologie d'État. Le rôle des églises est donc longtemps resté prépondérant. Ainsi, tout en prenant une place de plus en plus importante qui s'exprime aussi bien sur le territoire polynésien par la voie d'une autonomie renforcée, que dans un cadre pan-océanique, la culture polynésienne reste donc, en quelque sorte, périphérique au regard des institutions étatiques, dont l'école reste le dernier rempart.

Cela posé, si l'on a suivi Babadzan sur les avatars de l'entreprise culturelle océanienne dans la mondialisation, il est peut-être possible d'imaginer, dans la configuration spécifique de la Polynésie française, un autre avenir pour la culture que celui qui d'après lui semble se dessiner dans la zone Pacifique-ouest. Pour ce, il conviendra d'interroger notamment le rapport de la culture à l'État, la fonction des langues, et les perspectives offertes par de nouvelles logiques relationnelles liées notamment au « développement durable ».

la même notion de l'espace. Or ce que nous faisons sur terre a un impact direct sur la mer » rappelle cette femme, qui milite pour que l'homme trouve « un juste équilibre entre ce qu'il doit prendre pour vivre, et ce que la nature doit garder pour se reproduire ». En association avec le CRIOBE et l'université Berkeley, l'association Te Pu'atiti'a travaille à la constitution d'un inventaire génétique des espèces terrestres et marines de l'île de Moorea. » (Source : Tahiti Infos, 18/08/2011, [en ligne] http://www.tahiti-infos.com/Le-tourisme-durable--l-avenir-de-la-Polynesie_a29799.html)

C'est ainsi que le renouveau culturel polynésien constitue un levier pour le partage des usages des ressources naturelles : « Pour cette association, toute démarche de protection de l'environnement doit partir du renouveau culturel polynésien. Hinano Murphy rappelle que les démarches « occidentales » n'ont pas toujours de résonance dans le cœur des Polynésiens. « Le PGEM (plan de gestion des espaces maritimes, mis en place en 2004 ndlr) ? Il n'est pas adapté à la vision du Polynésien », affirme-t-elle. « Il a été imaginé de l'extérieur, et n'est pas compris par nos pêcheurs, qui se sentent relégués en dehors des zones réservées à la pratique des activités nautiques ». Protéger l'environnement, c'est aussi trouver un juste équilibre entre les besoins des résidents, et ceux des touristes qui visitent la Polynésie. » (ibid.)

❖ LIGNES DE FUITE : DIVERSITE DES STATUTS POLITIQUES ET DISPARITES SOCIO-ECONOMIQUES

L'ensemble océanien présente de fortes disparités en termes de statut politique, de population et de niveau de développement économiques. La région Pacifique est composée de petites économies insulaires¹ (PEI) qui présentent des statuts politiques divers. Quatorze sont indépendantes² ; dix territoires sont rattachés³ à une « métropole » ; et enfin, deux puissances régionales, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, jouent le rôle de métropoles au niveau régional. Le rapport que les petits pays, entretiennent avec les grandes puissances — plus ou moins éloignées, géographiquement comme culturellement —, contribue à accentuer l'éclatement géographique. L'insularité, combinée à l'éloignement induit des contraintes qui semblent constituer autant d'obstacles à la communication et au développement (de Deckker, 2002, Doumenge, 2010). En effet, la région Pacifique est essentiellement maritime, — la superficie terrestre des seules PEI est d'environ 540 000 kms² alors que la zone économique exclusive (ou ZEE) globale est d'environ 20 millions de kms² —, et faiblement peuplée. Elle est par ailleurs marquée par de très fortes distances, qui se mesurent davantage en heures d'avion ou en jours de bateau, plutôt qu'en kilomètres. La distance moyenne intra-Pacifique est d'environ 3 300 km, et les pays de la zone sont très éloignés des grands centres économiques mondiaux⁴.

C'est ainsi qu'au-delà de cette disparité, les petites économies insulaires présentent un ensemble de traits communs, source de vulnérabilité économique : impact du coût des transports, dépendance vis-à-vis des puissances extérieures, liée à l'importation de biens et de services nécessaires à la population et à son activité économique, spécialisation accrue dans un petit nombre de produits à l'export, qui concentre le marché sur quelques biens et services. Par exemple, la Polynésie française est dépendante de ressources très ciblées : production du coprah, ressources halieutiques, perliculture, tourisme. De surcroît, la petite taille des territoires ne leur permet pas de compenser l'impact écologique des activités de production⁵. Toutefois, observe Levratto (2007 : 69) l'insularité peut aussi, théoriquement, « *se révéler un*

¹ Les petites économies insulaires présentent un ensemble de contraintes sources de vulnérabilité économique, on mesure ainsi la vulnérabilité liée au transport (coût du frêt/valeur assurance frêt ou CAF des importations), la vulnérabilité générée par l'ouverture sur l'international, qui induit une dépendance relative à l'importation de biens et de services nécessaires à la population et à son activité économique, et la vulnérabilité liée à la dépendance des PEI vis-à-vis du marché extérieur, dans la mesure où du fait de leurs caractéristiques, les PEI sont spécialisés dans un petit nombre de produits à l'export, produisant une concentration du marché sur quelques biens et services. (cf. Levratto, 2007 : 75-90)

² Fidji, Iles Salomon, Kiribati, Nauru, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Samoa, Tonga, Tuvalu et Vanuatu, tous membres du Commonwealth ; Iles Cook et Niue en libre association avec la Nouvelle-Zélande ; Iles Marshall, Micronésie et Palau en libre association avec les Etats-Unis

³ Guam, Iles Mariannes du nord, Samoa américaines sont rattachés aux Etats-Unis ; Norfolk est rattaché à l'Australie ; Tokelau à la Nouvelle-Zélande ; Pitcairn au Royaume-Uni, et enfin les territoires de Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, Wallis et Futuna, — et Clipperton non peuplé — sont rattachés à la France

⁴ A titre d'exemple, la Polynésie française est distante de 6500 km de l'Amérique du Sud, l'Australie est à 6000 km, l'Asie à près de 10 000 km et l'Europe à 18 000 km. Il y a 12 heures de décalage horaire entre Paris et Papeete (11 heures en heure d'hiver métropolitaine).

⁵ Ce qui a conduit certains économistes à soutenir qu'il est préférable de refuser le développement économique au profit de politiques d'assistance eu égard au danger écologique (Baldacchino, 1993, cité par Levratto, 2007 :76)

*atout en matière de cohésion sociale, et favoriser les politiques de redistribution, en garantissant que les transferts publics (aide publique au développement, aide aux investissements directs...) profitent bien aux populations ». C'est ainsi que certains économistes¹ ont élaboré le concept de *résilience*, comme « la capacité d'une économie à faire face à une vulnérabilité inhérente grâce à la mise en œuvre de politiques délibérées ».*

Le tableau ci-dessous illustre ces tendances à partir de quatre indicateurs, l'extension territoriale et la démographie (population, superficie des terres et ZEE, densité), la production de ressources (produit intérieur par habitant ou PIB par habitant²) et leur potentialisation au bénéfice du développement humain (indice de développement humain ou IDH³).

On y observe différentes caractéristiques qui offrent de l'ensemble un tableau certes diversifié, mais surtout bipolarisé. D'une part, sur le plan démographique, trois États réunissent à eux seuls 83 % de la population totale⁴ (l'Australie, avec vingt millions d'habitants, la Nouvelle-Zélande, avec environ quatre millions d'habitants, et la Papouasie Nouvelle Guinée, qui avec presque six millions d'habitants, fait figure de « poids lourd » dans

¹ Briguglio et Galea (2004) cité par Levratto (2007 : 78).

² Le produit intérieur brut (PIB) mesure la production totale de biens et services sur le territoire d'un pays donné, quelle que soit la nationalité des entreprises productrices. Il est ensuite rapporté à la population afin d'obtenir le PIB par habitant. Le chiffre de la population totale prend en compte tous les habitants, quel que soit leur nationalité. Cet indicateur revêt essentiellement un intérêt comparatif pour mesurer les inégalités entre les pays. En effet, en valeur absolue, il présente plusieurs limites. Tout d'abord, il est un calcul de moyenne, ce qui ne permet pas de rendre compte des inégalités de revenu et de richesse au sein d'une population. Ensuite, il ne prend pas en compte les activités « gratuites », telles que l'art ou la production de logiciel libres par exemple, ni surtout les activités domestiques non rémunérées. Le dernier *Rapport sur le développement* présenté le Programme des Nations Unies pour le Développement (désormais PNUD) observe ainsi que « en intégrant le travail non rémunéré, les comptes nationaux représenteraient mieux la réalité de l'utilisation du temps, notamment pour les femmes ». Ne sont pas non plus pris en compte certains effets néfastes de la productivité, comme les dégradations environnementales. Enfin, il ne rend compte qu'imparfaitement du niveau de développement et du sentiment de bien-être de la population. Pour affiner l'analyse, il est donc nécessaire de faire appel à d'autres indicateurs tels que le « PIB vert » ou l'IDH (Indice de Développement Humain).

Pour notre étude, un problème réside toutefois dans le fait si le « PIB vert » présente un intérêt pour l'étude des populations du Pacifique, — du fait de l'impact important des transports dans l'accès aux biens ainsi que du poids de l'économie non marchande —, cet indicateur, à l'instar de l'IDH, ne fait pas encore l'objet d'un calcul systématique pour tous les micro-États (par manque de données disponibles) ni pour les pays sous tutelle et il est donc difficile à établir.

³ L'IDH a été proposé par deux économistes, l'indien Amartya Sen et le pakistanais Mahbub ul Haq, pour le premier Rapport sur le Développement humain en 1990. Présenté comme une alternative aux mesures conventionnelles du développement national telles que le niveau de revenu et le taux de croissance économique, il montre que d'autres éléments pouvaient rendre compte du développement d'une société. Ainsi, pour le calcul de l'IDH 2010, PNUD prend en compte : l'espérance de vie à la naissance : d'après les données UN-DAES (2009), la durée moyenne de scolarisation : Barro et Lee (2010), la durée attendue de scolarisation : UNESCO (2010), et le Revenu national brut (RNB) par habitant : Banque mondiale (2010) et FMI (2010). L'IDH permet d'apprécier des dimensions qualitatives susceptibles d'avoir un impact sur le bien-être des individus, comme la capacité à faire des choix et à agir pour transformer leur avenir, fonction de paramètres tels que la santé ou l'éducation. La mise en œuvre de l'IDH a été motivée par le fait que le PIB/habitant, généralement retenue pour définir les niveaux de richesse des pays, est dans de très nombreux cas une mauvaise mesure du niveau de bien être atteint par les populations. Par exemple, « Certains pays transforment efficacement leurs performances économiques en développement humain, d'autres pas. Par exemple, l'Oman avec plus de 13 000 dollars par habitant compte 30 % d'analphabètes dans sa population adulte alors que la Pologne, dont le PIB/habitant est de 8 500 dollars par habitant, ne compte que 1 % d'analphabètes » (Taglioni, 2011). La valeur de l'IDH et s'exprime sur une échelle de 0 (très faible) à 1 (excellent). (Sources : www.population.data.com, wikipedia, PNUD <http://hdr.undp.org/fr/statistiques/idh/> et Taglioni, 2001, *Atlas géographique informatisé régional*, http://www.taglioni.net/atlas/chapitre5/chapitre5_11.htm)

⁴ La population océanienne totale est à ce jour de l'ordre de 36 millions d'habitants

l'ensemble des PEI). D'autre part, sur le plan économique, le profil de l'ensemble insulaire (PEI) s'oppose ainsi à celui de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande, qui possèdent les caractéristiques des pays industrialisés occidentaux et constituent un bloc développé de forte attraction.

Tableau 2. Disparités démographiques et économiques dans le Pacifique

| | | Population estimée 2010 | Superficie (km2) | densité | ZEE (1000 km2) | date PIB/ hab | PIB (PPA)/ hab en \$ usd | rang PIB/2 29 en 2010 | date IDH | IDH | rang IDH /182 en | éq. groupe IDH | obser vation s |
|---|------------------------------------|-------------------------------|---------------------|-----------|-------------------|---------------------|-----------------------------------|--------------------------------|--------------|--------------|---------------------------|----------------------|----------------------|
| Pacifique : États souverains ou associés | îles Cook | 15 708 | 240 | 66 | 1 830 | 2005 | 9 100 | 118 | 2002 | 0,789 | éq. 55 | moyen | |
| | Fidji | 847 793 | 18 272 | 46 | 1 260 | 2010 | 4 400 | 157 | 2009 | 0,741 | 108 | moyen | |
| | Kiribati | 100 835 | 690 | 124 | 3 600 | 2010 | 6 200 | 139 | 1998 | 0,515 | nc | moyen | PMA |
| | îles Marshall | 54 439 | 170 | 301 | 2 131 | 2008 | 2 500 | 182 | 1998 | 0,563 | nc | moyen | |
| | E.F. Micronésie | 107 008 | 700 | 159 | 2 978 | 2008 | 2 200 | 188 | 2010 | 0,614 | nc | moyen | |
| | Nauru | 9 976 | 24 | 475 | 320 | 2005 | 5 000 | 151 | nc | nc | nc | nc | |
| | Niue | 1 479 | 259 | 6 | 390 | 2008 | 5 800 | 142 | nc | nc | nc | nc | |
| | Palau | 20 518 | 487 | 46 | 601 | | 7 500 | | nc | nc | nc | nc | |
| | Papouasie-NG | 6 744 955 | 462 840 | 15 | 3 120 | 2010 | 2 500 | 181 | 2009 | 0,541 | 148 | moyen | |
| | Samoa occidental | 183 123 | 2 857 | 66 | 120 | 2007 | 8 000 | 125 | 2009 | 0,771 | 94 | moyen | PMA |
| | îles Salomon | 549 574 | 28 446 | 18 | 1 630 | 2010 | 2 900 | 171 | 2009 | 0,611 | 135 | moyen | PMA |
| | Timor oriental | 925 000 | 14 874 | 62 | 322 | 2010 | 2 600 | 175 | 2009 | 0,489 | 162 | faible | PMA |
| | Tonga | 103 365 | 699 | 159 | 700 | 2010 | 6 100 | 141 | 2009 | 0,768 | 99 | moyen | |
| | Tuvalu | 11 149 | 26 | 429 | 757 | 2010 | 3 400 | 167 | 1998 | 0,583 | nc | moyen | PMA |
| Vanuatu | 45 036 | 12 189 | 20 | 680 | 2010 | 5 100 | 149 | 2009 | 0,693 | 126 | moyen | PMA | |
| 2- métropoles | Total PEI | 9 719 958 | 542 773 | | 20 439 | | | | | | | | |
| | médiane PEI | 100 835 | 699 | 66 | 757 | 2 010 | 5 000 | 154 | 2 009 | 0,613 | 126 | moyen | |
| | Australie | 22 154 400 | 7 886 650 | 3 | 6 048 681 | 2010 | 41 000 | 18 | 2009 | 0,97 | 2 | très élevé | |
| | Nouvelle- Zélande | 4 318 100 | 268 680 | 16 | 6 682 503 | 2010 | 27 700 | 52 | 2009 | 0,95 | 20 | très élevé | |
| | Total États souverains | 36 192 458 | 8 698 103 | | 12 751 623 | | | | | | | | |
| | médiane États souverains | 103 365 | 700 | 62 | 1 260 | 2 010 | 5 100 | 150 | 2 009 | 0,654 | 108 | moyen | |
| Pacifique : Pays non indépendants | Nlle Calédonie | 245 580 | 19 060 | 13 | 1 347 964 | 2006 | 32 111 | 42 | 2005 | 0,878 | éq. 34 | élevé | RF |
| | Polynésie fse | 268 767 | 4 167 | 76 | 4 553 115 | 2006 | 25 462 | 54 | 2007 | 0,865 | éq.42 | élevé | RF |
| | Wallis & Futuna | 13 256 | 274 | 93 | 271 050 | 2004 | 14 225 | 82 | | | | | RF |
| | Guam | 187 140 | 549 | 346 | | 2005 | 15 000 | 75 | | | | | USA |
| | Mariannes | 53 550 | 1 020 | 52 | | 2000 | 12 500 | 94 | | | | | USA |
| | Samoa américain | 65 896 | 331 | 228 | | 2007 | 8 000 | 124 | | | | | USA |
| | Tokelau | 1 165 | 10 | 97 | | 2005 | 10 000 | 109 | | | | | NZ |
| | Total pays non indépendants | 519 290 | 23 501 | 22 | 6 172 129 | | | | | | | | |
| | médiane pays non | 65 896 | 549 | 93 | 1 347 964 | 2 005 | 14 225 | 82 | 2 006 | 0,872 | | très élevé | |
| | total Océanie | 34 082 000 | 8 721 604 | 3 | 6 192 568 | | | | | | | | |
| | médiane Océanie | 102 100 | 700 | 66 | 1 730 | 2 008 | 6 850 | 139 | 2 009 | 0,717 | 108 | moyen | |
| République française | France métropole | 62 800 000 | | 97 | 334 604 | 2009 | 42 292 | | | | | | |
| | Martinique | 398 733 | 1 128 | 353 | 47 640 | 2005 | 25 462 | | 2000 | 0,880 | éq.29 | élevé | |
| | Guadeloupe | 404 394 | 1 628 | 248 | 95 978 | 2005 | 22 916 | | 2000 | 0,858 | éq.33 | élevé | |
| | Réunion | 808 250 | 2 512 | 322 | 315 058 | 2005 | 21 926 | | 2004 | 0,849 | éq.44 | élevé | |
| | Guyane | 225 751 | 83 846 | 3 | 133 949 | 2006 | 19 521 | | 2000 | 0,850 | éq.35 | élevé | |
| | Mayotte | 216 306 | 376 | 496 | 63 078 | 2001 | 5 658 | | nc | | | | |
| | France + DOM | 64 853 434 | 632 834 | | 990 307 | 2009 | 41 835 | 39 | 2009 | 0,961 | 8 | très élevé | |

Sources des données : Communauté du Pacifique, INED, www.wikipedia.org, www.pays_monde.fr, www.populationdata.net, Institut de la statistique et des études économiques de Nouvelle-Calédonie (ISEE), Institut de la statistique de la Polynésie française (ISPF), *CIA World Factbook*¹, programme des Nations unies pour le développement (PNUD). Les données sont à prendre avec précaution, plusieurs sources étant disponibles. De même, plusieurs choix de présentation étaient possibles. J'ai choisi de privilégier deux critères : la complétude du recensement (choix de la source qui recense le plus grand nombre possible des pays du Pacifique insulaire) et la cohérence du classement qu'il induit. Concernant le PIB par habitant, c'est la valeur du produit intérieur brut annuel par habitant en parité de pouvoir d'achat (PPA) qui a été retenue. La source qui présente le recensement le plus complet est le *CIA World Factbook*, avec 228 pays recensés, auxquels on a ajouté Guam, soit un total de 229. (le FMI en propose 179 et la banque mondiale 180). Concernant l'IDH, les sources utilisées sont celles établies par le PNUD, puisque c'est de cet organisme que le concept est issu.

La mention PMA qui signifie pays les moins avancés désigne une catégorie de pays créée en 1971 par l'Organisation des Nations unies (ONU), regroupant les pays les moins développés socio-économiquement de la planète, devant à ce titre faire l'objet d'une attention particulière. Les PMA présentent un PIB par habitant inférieur à 900 \$ US, un retard dans le développement humain basé sur un indice composite incluant des indicateurs de santé, nutrition et scolarisation et une forte vulnérabilité économique. On compte, depuis 2011, 48 PMA dans le monde.

Lecture du tableau : en ce concerne le PIB par habitant, le classement prend pour base les données du *CIA World Factbook* pour l'année 2010, les années de recueil des données pouvant être différentes d'un pays à l'autre. Certaines données un peu anciennes ont été mises à jour, lorsque cela était possible. En ce qui concerne l'IDH, on ne peut comparer que des données issues de la même année. L'année 2010 ayant fait l'objet de modifications méthodologiques importantes, j'ai préféré retenir l'année 2009 qui se prêtait mieux à une mise en perspective des niveaux de développement — très élevé au-dessus de 0.9, élevé entre 0.8 et 0.9, moyen entre 0.5 et 0.8, faible au-dessous de 0.5 —, à partir de données issues d'années différentes. Le rang de classement n'a de valeur qu'au sein d'une même année, ici 2009. Par ailleurs, certains micro-états ainsi que les pays non indépendants n'ayant pas été intégrés dans le classement, j'ai recherché d'autres sources, afin de rendre possible une mise en perspective globale qui n'a de valeur qu'indicative. Pour ces données, concernant par exemple la Polynésie française, la lecture se fait différemment, comme suit : « une estimation de l'IDH porté à 0,865 a été effectuée en 2007, ce qui correspond à l'équivalent du 42^e rang dans le classement de 2007, et place le pays dans le groupe des pays à développement élevé ». Les estimations pour le Pacifique proviennent de l'IEOM et du PNUD, et celles pour les DOM de l'article de Goujon (2008). Par ailleurs, l'étude du tableau indiquant la disparité extrême des situations, il m'a paru plus pertinent de choisir la médiane et non la moyenne comme indicateur.

De façon générale, les pays de la zone insulaire disposent de peu de ressources naturelles, et ont une économie fragile et dépendante des puissances extérieures. Les ressources naturelles existent essentiellement en Mélanésie. Par exemple, la différence dans la progression du PIB

¹ <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/fields/2004.html#69> consulté le 15 octobre 2011

par habitant entre la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie française s'explique par le fait que la première possède des ressources en nickel. Il faut toutefois garder à l'esprit que, selon les pays, l'exploitation des ressources naturelles profite diversement aux autochtones. Sur le plan économique, trois types de situation coexistent :

- les archipels qui disposent de ressources propres, minière, forestière, agricole et halieutique, ceux-là disposent de fait d'un « *potentiel réel de développement économique* » (de Deckker, 2002 : 167), sont situés en Mélanésie et se divisent en deux catégories sur le plan politique : indépendants, tels que la Papouasie Nouvelle-Guinée, Fidji, Salomon et Vanuatu ; et non indépendants, telle que la Nouvelle-Calédonie.
- les archipels constitutionnellement indépendants pour lesquels, d'après De Deckker (2002 : 167) « *la croissance restera toujours voisine de zéro à cause de leur manque de ressources, et d'un système rigide d'indivision foncière* » tels que Kiribati, Tuvalu, Samoa occidental. Ces pays appartiennent souvent à la catégorie des PMA (Pays moins avancés) et sont très dépendants de deux sources de revenus : ceux de l'aide internationale et ceux de l'émigration, procurés par les expatriés qui en sont originaires (système MIRAB, cf. *Infra*). Leurs taux démographique et migratoire sont ainsi corrélativement élevés.
- les archipels associés à des métropoles : ne disposant pas de ressources propres suffisantes pour assurer leur autonomie économique, ils bénéficient de transferts financiers métropolitains qui leur assurent un niveau de vie largement plus élevé que les pays indépendants de la zone (Polynésie française, Wallis-et-Futuna, Guam, États fédérés de Micronésie, Mariannes du nord).

Ces conditions induisent des disparités très fortes. Le PIB par habitant des pays sous tutelle est ainsi beaucoup plus élevé que celui des États indépendants, dans un rapport qui peut aller de un à plus de dix. Par exemple en 2008, le PIB par habitant de la Polynésie française qui était de 25 462 dollars US, était cinq fois supérieur au PIB par habitant médian des États souverains ou associés (5100 \$), et dix fois supérieur à celui des îles Marshall, (2500 \$). Au sein d'un même groupe, les disparités sont aussi importantes, par exemple en ce qui concerne les États indépendants ou associés, elles s'évaluent dans un rapport de un à cinq. Ce rapport est moindre pour les pays sous tutelle, les pays dépendant de la France semblant mieux lotis, sur ce point, que ceux rattachés à d'autres métropoles.

Les différences atteignent des extrêmes si l'on se réfère à l'indice de développement. Par exemple, avec un IDH de 0.541, la Papouasie Nouvelle Guinée se classe en 2009 à la 148^e position mondiale (sur 182 connues), se plaçant dans le groupe des pays à développement moyen, alors que l'Australie et la Nouvelle-Zélande occupent respectivement les 2^e et 20^e places mondiales. En 2010 (données hors tableau), les extrêmes s'amplifient : avec un IDH de 0.431, la Papouasie Nouvelle Guinée se classe à la 137^e position mondiale (sur 169 connues), descendant ainsi dans le groupe des pays à développement faible, alors que l'Australie et la Nouvelle-Zélande occupent respectivement les 2^e et 3^e places mondiales, avec un IDH établi à 0,937 et 0,907. Ajoutons que parmi les États en bordure du Pacifique, les États-Unis, et le Canada, occupent eux, les 4^e et 8^e positions mondiales, et tous se placent dans le groupe des pays à développement très élevé. Néanmoins, la plupart des États autonomes du Pacifique

(pour lesquels les données sont disponibles), s'ils sont assez peu productifs, (cf. PIB par habitant) semblent réussir à potentialiser leurs ressources puisque la plupart se placent dans le groupe des pays à développement moyen. Cela induit une nouvelle catégorisation, où on peut distinguer trois niveaux de développement correspondant à trois statuts différents, selon l'IDH et la catégorisation adoptée par le PNUD en 2009 :

- les PEI indépendantes présentent un niveau de développement « moyen », qui peut tendre vers « faible », ce qui correspond, pour certains, à leur appartenance à la catégorie des PMA (« pays moins avancés »).
- Les métropoles (Australie, Nouvelle-Zélande, France, USA) présentent un développement « très élevé »
- Les PEI rattachées à une métropole présentent un développement intermédiaire, c'est-à-dire « élevé ». On notera que l'examen de la situation des DOM (départements d'outremer) présente la même tendance. L'IDH estimé de la Polynésie est, lui, de 0,865, en 2006, ce qui la placerait alors au niveau de la 42^e place, dans le groupe des pays à développement élevé. Possédant les caractéristiques des petites économies insulaires, disposant de peu de ressources naturelles, elle se situe ainsi à un niveau global de développement moindre que celui de la France, mais très nettement supérieur à celui de ses homologues océaniques. Cette position est extrêmement fragile puisqu'elle repose sur une économie en grande partie artificielle, fondée sur les transferts financiers métropolitains.

Un autre axe bipolaire est constitué par la zone économique exclusive, ou ZEE¹. De façon générale, les PEI disposent d'une zone maritime assez restreinte, entre 120 kms² (Samoa occidentale) et 3600 kms² (Kiribati). Avec la Nouvelle-Calédonie et plus encore, la Polynésie française, on change d'échelle, puisque les deux territoires possèdent respectivement 1 347 964 et 4 553 115 kms². On observera d'une part que la Polynésie française se situe ainsi à un niveau proche de l'Australie et de la Nouvelle-Zélande, qui présentent toutes deux une ZEE d'environ 6 millions de kms². D'autre part, la France qui possède le long de son périmètre métropolitain une ZEE de seulement 334 604 kms², voit sa puissance maritime s'accroître considérablement grâce aux départements d'outre-mer et aux collectivités territoriales disséminés dans tous les océans de la planète, puisqu'elle atteint ainsi² 10 084 201 kms², (trente fois plus) ce qui la place en troisième position³ mondiale derrière les États-Unis et l'Australie qui avec ses dépendances, atteint, elle, 10 648 250 km².

La mise en perspective des deux indicateurs choisis permet d'observer que certains pays semblent mieux réussir à transformer leurs ressources en développement humain, comme le montre le tableau ci-dessous.

¹ La notion de ZEE trouve son fondement juridique dans la Convention des Nations unies sur le droit de la mer (ou Convention dite de Montego Bay), signée le 10 décembre 1982 : il s'agit d'un espace maritime sur lequel un État côtier exerce des droits souverains en matière d'exploration et d'usage des ressources.

² d'après un mode de calcul utilisé par le *Pew Research Center*.

³ C'est ainsi que la ZEE de la France couvre approximativement 8% de la surface de toutes les ZEE du monde, alors que sa superficie terrestre ne représente que 0,45% de la superficie des terres émergées.

Tableau 3. PIB et IDH des métropoles – données 2010

| <i>État</i> | <i>PIB par habitant (2010)</i> | <i>IDH (2010)</i> |
|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------|
| Australie | 41000 | 0.970 |
| Nouvelle-Zélande | 27700 | 0.950 |
| France | 42299 | 0.872 |
| <i>Rappel Polynésie française</i> | <i>25 462</i> | <i>0.865</i> |

Ainsi, avec un PIB par habitant supérieur à celui de l’Australie, la France possède un indice de développement inférieur. La Nouvelle-Zélande, en revanche, ne fait pas partie du peloton de tête concernant le PIB par habitant, mais l’IDH la place en troisième position. Elle semble plus performante en création de bien-être, elle est aussi plus égalitaire. De ce point de vue, le rapport PIB / IDH paraît meilleur pour la Polynésie que pour la métropole. Nous serons amenés à reconsidérer cette tendance dans la deuxième partie de notre travail, aux regards des caractéristiques des systèmes éducatifs.

Dans le cadre d’une représentation générale des enjeux, nous retiendrons ici que les territoires océaniques sont caractérisés par de fortes disparités socioéconomiques, auxquelles s’ajoute parfois la pression des contraintes démographiques ; cela explique la constante augmentation des flux migratoires dans l’Océanie contemporaine, tout en produisant de nouveaux enjeux politiques.

❖ **MOUVEMENTS. LA MOBILITE, UNE DONNEE FONDAMENTALE DANS LE PACIFIQUE INSULAIRE**

Dans certains cas, la corrélation entre la pression démographique et le faible niveau d’activité économique s’avère délicate, notamment pour les États indépendants ou associés. C’est ainsi que les États qui possèdent à la fois une forte densité et un faible PIB par habitant¹ tels que Kiribati, les États fédérés de Micronésie, Tuvalu, Samoa occidental, Tonga, Niue voire Tokelau sont des États de forte émigration. Malgré le fait que les mouvements migratoires existent dans les deux sens (du bloc développé vers le Pacifique insulaire ou inversement), les échanges sont inégaux et le monde océanique actuel se caractérise notamment par le mouvement migratoire important² des *Pacific Islanders*. (Rallu, Toullelan & Gille), qui

¹ Un autre paramètre important réside dans le système politique en place, car les formes de népotisme de certains archipels poussent les candidats à rechercher une place sociale qui leur est refusée chez eux dans d’autres contrées.

² Les flux sont tels que pour certains archipels, le nombre d’habitants hors du territoire d’origine est supérieur à celui de ceux qui vivent sur le territoire même, par exemple il y a plus de Rarotongiens en Nouvelle-Zélande qu’à Rarotonga, et ce phénomène s’exerce aussi au sein même de la Polynésie française, puisque l’on compte davantage de Marquisiens, à Tahiti qu’au Marquises.

s'organisent en fonction de relations de proximité mais aussi de tutelle, présente ou passée — la nécessité de ressources fondant une nouvelle forme de dépendance économique —.

C'est ainsi que deux chercheurs anglo-saxons, Bertram et Watters, ont mis en évidence un système migratoire qu'ils ont nommé MIRAB : MI comme *Migrations* (émigration des jeunes actifs vers les pays riches), R comme *Remittances* (mandats envoyés par les travailleurs émigrés à leurs familles), A comme *Aid* (aide internationale multilatérale et bilatérale), B comme *Bureaucracy* (les transferts financiers induisent un poids important de l'administration dans les emplois). On distingue plusieurs formes de transferts :

- le binôme *Migrations / Remittances*, principale source de revenus d'un certain nombre de PEI de Polynésie centrale
- les aides bilatérales, fournies par les métropoles (France, États-Unis) ou les anciennes métropoles (Royaume-Uni, Nouvelle-Zélande, Australie) sous forme de contrats de plans, mettant à disposition du personnel qualifié et conduisant à des transferts financiers qui peuvent être très importants (argent du nucléaire en Polynésie française, par exemple), notamment lorsque le maintien de la puissance est voulu pour des raisons stratégiques (essais nucléaires, bases de lancement de missiles, richesses naturelles, position géopolitique intéressante, etc.).
- les aides multilatérales, moins importantes, dans le cadre de financement de projets de la part de CPS ou de l'Union Européenne, par exemple.

Ainsi, les habitants de Samoa, Tonga, Nive, Tuvalu se dirigent vers la Nouvelle-Zélande, ceux de Nauru, de la PNG, de Salomon vers l'Australie et ceux des Samoa ou de Micronésie vers les États-Unis. En revanche la migration est moindre de la part des Calédoniens et des Polynésiens français, certainement du fait d'un éloignement excessif de la métropole mais aussi parce que les transferts financiers donnent à ces pays un niveau très largement supérieur à celui des insulaires du Pacifique. Néanmoins, parmi les trois territoires dépendant de la France, Wallis qui bénéficie par statut¹ d'une reconnaissance du pouvoir coutumier, présente un profil migratoire plus spécifique, qui le rapproche des pays de la zone. Profitant moins des transferts financiers que la Polynésie française, n'ayant pas de ressources propres comme en possède la Nouvelle-Calédonie, ses habitants tendent à émigrer, notamment en Nouvelle-Calédonie. D'après une étude de l'IEOM² on compte ainsi davantage de Wallisiens et Futuniens dans l'archipel calédonien que sur le territoire d'origine³.

¹ La loi n° 61-814 du 29 juillet 1961 "garantit aux populations du territoire le libre exercice de leur religion, ainsi que le respect de leurs croyances et de leurs coutumes tant qu'elles ne sont pas contraires aux principes généraux du droit..." (art. 3) Ainsi, Si le territoire forme une entité administrative, l'organisation coutumière, respectée par la République, compte trois royaumes : celui d'Uvéa à Wallis et ceux d'Alo et de Sigave à Futuna qui se confondent avec les circonscriptions administratives.

² Institut d'émission de l'Outremer. http://www.insee.fr/fr/themes/document.asp?ref_id=ip1251

³ Dès le milieu des années 1960, l'exploitation du nickel en Nouvelle-Calédonie, territoire francophone le plus proche, attire les migrants. Au fil des ans, cette émigration continue a entraîné une installation définitive de Wallisiens et Futuniens sur le sol calédonien» (IEOM)... « La population au recensement de 2003 : 14.944 habitants 34 % de la population vit à Futuna. Il faut noter l'immigration massive de cette population vers la Nouvelle-Calédonie : 17.563 Wallisiens et Futuniens sont installés dans la région de Nouméa au recensement de 1996, ce qui correspond aujourd'hui 9 % de la population totale de la Nouvelle-Calédonie. » Source : site du gouvernement, secrétariat d'État à l'outremer ».

Les théories de type MIRAB, ou « théories de la dépendance », souvent soutenues par des économistes occidentaux, ne font toutefois pas l'unanimité. Pour Bambridge (2006), par exemple, ces théories sont contestables, et proviennent d'une interprétation erronée, ou en tout cas trop partielle, des mobilités océaniques. En effet, celles-ci sont circulaires et n'ont pas à être interprétées comme des migrations, au contraire, elles manifestent une reconstruction d'un espace social plus étendu, qui permet paradoxalement à la tradition de perdurer.

Cela est corroboré par Hautesserre pour qui l'interprétation des phénomènes migratoires est liée à des conceptions culturelles :

On distingue généralement deux types de mouvements migratoires, temporaires ou permanents. La différence est basée sur la conception occidentale linéaire du temps qui n'est pas nécessairement celle des Polynésiens ou autres migrants non européens. Les distances parcourues obéissent rarement à une règle particulière. On pourrait comprendre que toutes les migrations polynésiennes soient nécessairement temporaires puisqu'en enfouissant le placenta et le cordon ombilical du nouveau-né dans la terre ancestrale on établit « un lien indestructible qui obligerait l'enfant devenu adulte à revenir sur la terre familiale, malgré les voyages qu'il aurait pu entreprendre » (Panoff, 1970). (...) Nombre de ces migrants utilisent, de plus, non point « une résidence habituelle » d'où ils rayonneraient, mais plutôt « un réseau de résidences » (Taylor, 1996). (Hautesserre, 2004 : 11).

Pour elle, « Les mouvements de population internes de Polynésie ne concernent pas uniquement une migration de la périphérie vers le centre ou du rural vers l'urbain. Leur dessin est bien plus complexe. » (Hautesserre, 2004 : 12). En ce qui concerne la mobilité interne à la Polynésie française, l'auteur, d'après une enquête qualitative, détermine notamment trois raisons principales : la recherche d'une occupation rémunérée en dehors du secteur primaire, l'éducation des enfants (au-delà de l'école primaire) et la violence familiale.

Il faut ici signaler qu'au sein même de la Polynésie française, à l'instar du Pacifique, les mouvements migratoires inter archipels sont importants, et tendent à une polarisation vers Tahiti. Nous reviendrons sur cette donnée qui est importante pour la gestion scolaire.

❖ DE NOUVEAUX ENJEUX POLITIQUES.

On notera enfin que depuis plusieurs années, les rapports entre les pays insulaires et les grandes puissances tendent à s'équilibrer différemment, avec une présence accrue de la Chine¹ et l'implication de plus en plus forte des puissances asiatiques (Chine, Taiwan, Japon), au Forum du Pacifique², et une forme de libéralisation des choix économiques. C'est ainsi que

¹ Par exemple c'est la Chine qui a financé en grande partie les installations sportives construites à Suva pour accueillir les Jeux du Pacifique de 2003

² Les contributeurs financiers indiquent l'enjeu géopolitique que représente les territoires insulaires au sein du Pacifique : « les cotisations des États membres sont négligeables au regard du budget total du Forum, à peine 0,4%. Ce sont les contributions extérieures qui font vivre le Forum. Le Japon a mis les moyens. C'est le

sa position géographique entre plusieurs grandes puissances place le Pacifique insulaire au centre de nouveaux enjeux géopolitiques (cf. Rekacewicz, carte, fig.6). Ainsi, d'une part, les espaces mélanésien, micronésien et polynésien du Pacifique subissent du fait de l'histoire coloniale, les zones d'influence respectivement australienne ou néo-zélandaise, américaine, française, la France jouant un rôle particulier du fait de la relation spécifique qu'elle entretient avec la Polynésie française dans un Pacifique majoritairement anglophone et anti-nucléaire¹. Ces relations de dépendance, liées à l'histoire de la colonisation, entraînent parfois des conflits identitaires. D'autre part, les pays en bordure influencent la zone sur le plan géopolitique. Ainsi, dans un Pacifique sud majoritairement micro-insulaire et en voie de développement, l'Australie, accompagnée dans une moindre mesure par la Nouvelle-Zélande, fait preuve d'une implication de grande puissance au niveau régional, en termes économiques, culturels et politiques, alors que d'autres dynamiques d'influence s'exercent en tension, provenant des puissances telles que la Chine, le Japon, les États-Unis, la France, qui jouent un rôle au niveau mondial. Cette implication s'est depuis 2001, modifiée dans sa nature même, à la suite des attentats du 11 septembre à New York, événement qui a décidé l'Australie à jouer un rôle dans la lutte contre le terrorisme. L'Australie est désormais interventionniste, et entend lutter contre toute formes et dérive ou de corruption (Regnault 2005 ; Babadzan, 2007)

Dans un monde qui s'est longtemps cru protégé des effets de la mondialisation², mais pour lequel la fin de la guerre froide a marqué la fin de la stabilité, les disparités démographiques et économiques induisent des enjeux dont les modalités peuvent être appréhendées différemment, en fonction du statut politique et des ressources économiques des pays. Dans une logique de résolution de crise, il est certain que la question du statut politique se pose avec acuité, d'autant que l'on ne peut revenir sur l'histoire. Ainsi, pour de Deckker,

contributeur le plus important [plus de six milliards XPF soit 51 millions d'euros], via le Fonds environnemental pour la communauté du Pacifique, destiné à soutenir les projets en énergie solaire et en En 2010, chaque pays membre s'est vu allouer une enveloppe de 331,6 millions de Fcfp via ce fonds. Vient ensuite l'Australie (4 millions d'euros), même si l'opposition australienne, notamment, reproche au gouvernement actuel un certain désengagement du pays au niveau de l'aide, face à la "diplomatie du dollar" de la Chine, une lacune que Julia Gillard, Premier ministre australien, s'apprête à combler dans les semaines qui viennent. Troisième donateur, la Nouvelle-Zélande. En quatrième position, l'Union européenne. En outre, à travers les accords de partenariat économique, le Fonds de développement européen finance 12 projets régionaux majeurs d'une valeur estimée à plus de sept milliards de Fcfp, et le Forum est impliqué dans l'allocation de ces montants. La Chine, très impliquée dans le Fer de Lance, est désormais le cinquième contributeur au budget du Forum, soulevant des inquiétudes chez certains. Enfin, La Corée du Sud et Taïwan donnent également des sommes conséquentes. On note également parmi les généreux donateurs le Commonwealth, les Nations Unies et l'Organisation mondiale du commerce. Quant à la France, sa contribution directe au Forum est négligeable : un peu plus de 6 000 dollars fidjiens (292 000 Fcfp), reliquat de 2009, sont inscrits sur le relevé de compte du Forum. Autres grands absents, les États-Unis. Ils ont pourtant demandé, et devraient obtenir cette année, le statut d'observateurs au Forum, pour leurs territoires du Pacifique (Guam, Samoa américaines et les Mariannes du Nord). » Source : Les Nouvelles de Tahiti, article <http://www.lesnouvelles.pf/article/ca-fait-la-une/forum-des-iles-du-pacifique-qui-paie>, du samedi 27 août 2011.

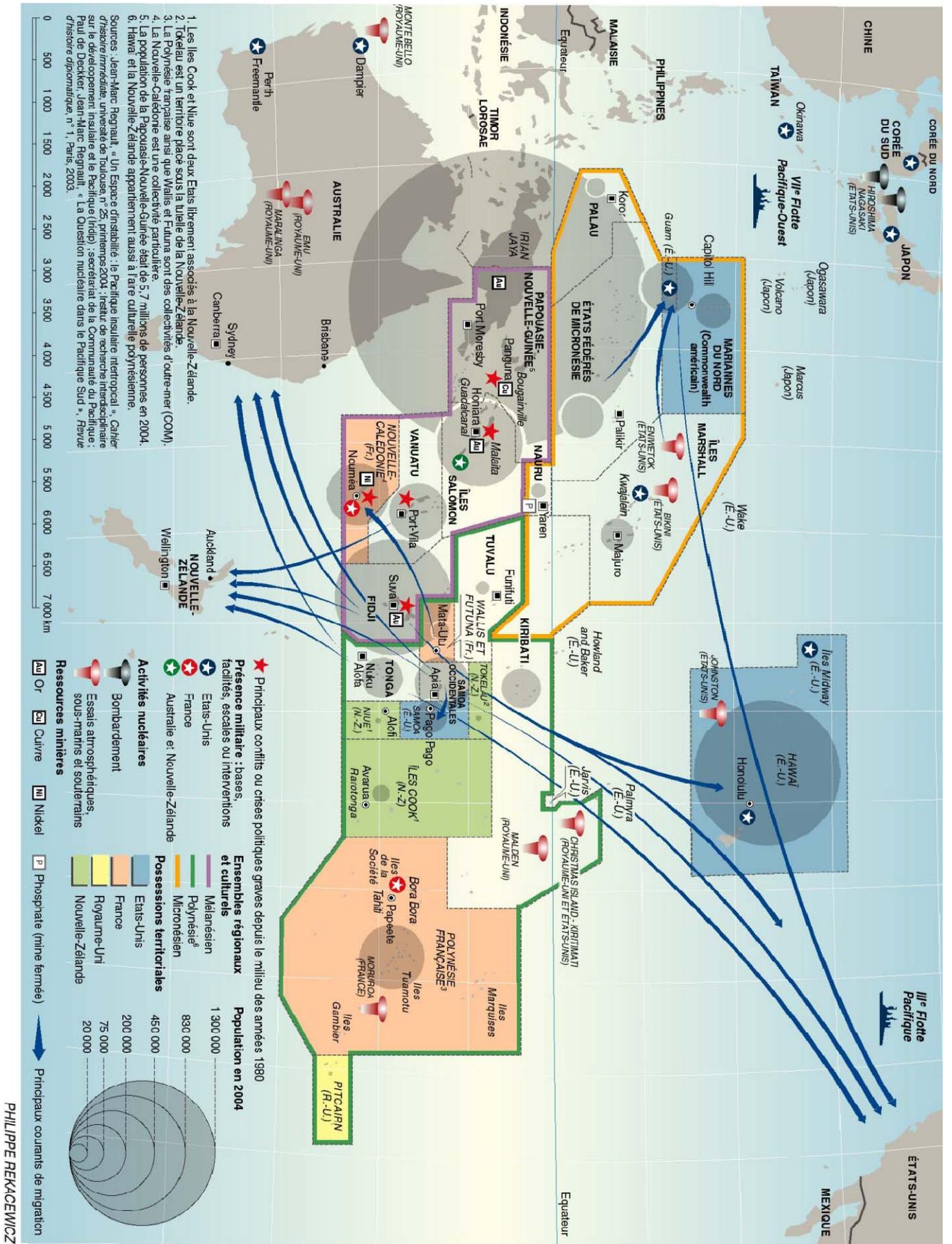
¹ Le Traité de Rarotonga ou *South Pacific Nuclear Free Zone Treaty* (dénucléarisation du Pacifique-Sud), est signé à Rarotonga, dans les Îles Cook, le 6 août 1985 par treize Etats : l'Australie, les Îles Cook, les Fidji, les Kiribati, Nauru, la Nouvelle-Zélande, Niué, la Papouasie-Nouvelle-Guinée, les Îles Salomon, Samoa, les Tonga, les Tuvalu et le Vanuatu. Ensuite ratifié par les signataires, il est entré en vigueur le 11 décembre 1986. La Chine a signé et ratifié deux des trois protocoles en 1987. La France et le Royaume-Uni ont signé et ratifié les trois protocoles en 1996 ; les États-Unis les ont signé la même année sans les ratifier.

² On entendait encore très couramment en Polynésie française des propos révélateurs de cette assurance en 2002, y compris dans le milieu universitaire.

Les trois entités de la République française dans le Pacifique sont beaucoup mieux armées pour s'intégrer dans les circuits nouveaux qu'impose la mondialisation car elles sont parties prenantes de l'ensemble français. De plus en plus fréquemment, les autorités politiques de pays indépendants du Pacifique insulaire prétendent que les pouvoirs britanniques ont bâclé l'accès à l'indépendance des pays respectivement placés sous leur tutelle et que l'on constate aujourd'hui les dégâts que cela a provoqué. (de Deckker, 2002 : 168).

En ce qui concerne le cas de la Polynésie française, entre la légitime aspiration des peuples à disposer d'eux-mêmes et les dynamiques institutionnelles et économiques qui inscrivent le pays dans des réseaux dont il paraît difficile de s'extraire — ceux-là ne se limitant pas à la France, d'ailleurs, et l'article d'Agniel précédemment cité envisage la possibilité de nouvelles configurations coloniales, du fait par exemple de l'expansion de la Chine —, le champ des possibles reste très ouvert, tout en étant cependant très contraint. Aussi, sans vouloir prendre parti dans ce débat, il conviendra tout de même d'interroger le futur de l'école, en Polynésie française, à l'aune du modèle / projet de société dans lequel elle s'inscrit, en ayant pour horizon l'ensemble des possibles que les citoyens peuvent envisager pour leur futur.

Fig.5. (page suivante) Philippe Rekacewicz, 2005, Espace Pacifique sous influence des grandes puissances. Principaux conflits ou crises politiques depuis les années 1980. Présentation des essais nucléaires, des ressources minières, des principaux courants de migration, des bases militaires des grandes puissances et des chiffres des populations du Pacifique en 2004.



LA POLYNÉSIE FRANÇAISE, UN MONDE EN INTERCULTURATION¹.

La Polynésie française est composée de cinq archipels (Archipels de la Société qui inclut les îles du Vent (Tahiti-Moorea) et les îles Sous-le-Vent, des Tuamotu, des Gambier, des Australes, des Marquises), soit un total de 118 îles dont 67 habitées dispersées sur une surface maritime de 5 millions de km², ce qui correspond quasiment à la surface de l'Europe.

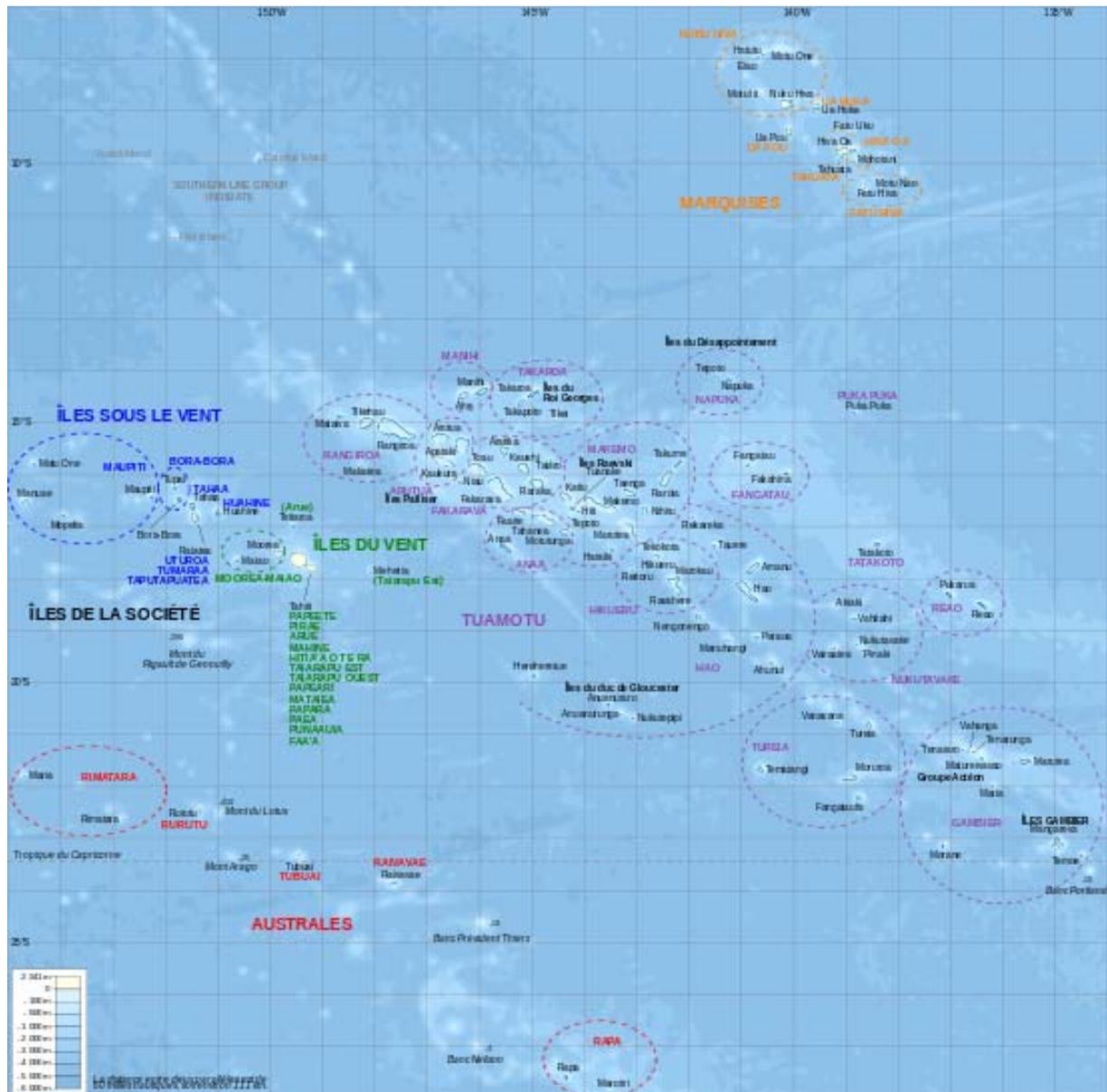


Fig.6. Les archipels de la Polynésie française

Les îles de la Société, les Marquises, les Australes et une partie des Gambier sont des îles «hautes» d'origine volcanique. (L'île de Tahiti nui présente une circonférence de 110 kms, et son point culminant atteint 2 241 mètres), les archipels des Tuamotu et des Gambier sont

¹ L'expression fait référence à l'ouvrage de Demorgon (2000), *L'interculturalité du monde*.

constitués d'îles «basses», ou atolls. Les subdivisions administratives, au nombre de cinq, recoupent partiellement les archipels (voir fig.8).

L'île de Tahiti, devenue le centre économique et administratif de la Polynésie française, est distante de 17 800 km de Paris, 8 800 km de Tokyo, 6 600 km de Los Angeles, 6 000 km de Sydney, 5 000 km de Nouméa. Le décalage horaire entre Tahiti et Paris est de 11 heures en hiver et 12 heures en été.

1.1.3. HIER, UNE HISTOIRE MARQUEE PAR LE FAIT COLONIAL

Il est difficile de parler de la Polynésie contemporaine sans admettre le fait colonial comme fondateur du rapport entre les communautés présentes. En ce qui concerne la rencontre franco-polynésienne, on peut considérer que cinq étapes majeures en ont constitué les jalons, et sont autant de ruptures qui déterminent le pays aujourd'hui. C'est ainsi que d'un point de vue historique¹, à partir de l'arrivée des Européens, il est possible de proposer une première lecture de l'histoire de la Polynésie² comme la succession de ces ruptures, constituant autant de points de départ à des dynamiques d'acculturation.

Au moment de l'arrivée des Européens au 17^{ème} siècle³, la société polynésienne était hiérarchisée et organisée en société d'ordre. Trois ordres structuraient les relations humaines : au sommet, les *hui ari'i*, caste d'aristocrates guerriers, « descendants des dieux », puis l'ordre des *hui ra'atira*, propriétaires terriens non nobles. Enfin l'ordre des *manahune*, personne de simple condition, agriculteurs, soumis à des redevances vis-à-vis des deux précédents. Fondée sur le lignage, la société construisait ses points d'ancrage dans des lieux sacrés, les *mara'e*, lieux de culte mais aussi de référence identitaire des groupes familiaux et relationnels, et se développait en réseau, de *mara'e* en *mara'e*⁴. La Polynésie, dans les îles de la Société

¹ Il est évidemment très difficile de présenter en quelques lignes la complexité de la société polynésienne, d'autant qu'il est nécessaire pour cela de se référer à des domaines de recherche différents. Par exemple parmi les auteurs cités le plus souvent dans le propos qui suit, Baré, Tcherkézoff sont spécialistes d'anthropologie, Al Wardi de sciences politiques, Saura de langues et civilisations polynésiennes, Regnault d'histoire contemporaine et Bonnemaïson et Doumenge de géographie. Aussi, la présentation qui est faite vise à donner quelques éléments qui nous paraissent essentiels à la compréhension des « enjeux du plurilinguisme en Polynésie à l'école de la république », mais elle est forcément réductrice.

² Sur ces questions, on se référera notamment à *L'Encyclopédie de la Polynésie*, 1990, ouvrage collectif, 9 tomes, C. Papeete : Gleizal.

³ Au XVI^e siècle Magellan approche les Tuamotu, et Mendana les Marquises. Cependant, c'est à partir de l'arrivée de l'Anglais Samuel Wallis à Tahiti (1767) que la dynamique de la rencontre Polynésien-Européens se met véritablement en place. En 1868, le Français Antoine de Bougainville baptise Tahiti "La nouvelle Cythère". Un an après, l'Anglais James Cook y débarque à son tour et prend possession des îles de la Société.

⁴ « Signes concrets de la tenure foncière et de la solidarité familiale, les marae étaient donc les points nodaux de la Société, sur le plan tant régional qu'interinsulaire. Certains chefs mieux titrés que d'autres, contrôlant un marae particulièrement prestigieux, détenteurs de symboles religieux dominants ou bénéficiant d'une force armée redoutée, pouvaient prétendre au titre d'*ari'i rahi*, littéralement « chef puissant », voire à celui d'*ari'i nui*, ou « chef suprême ». Leur ascendant politique pouvait s'établir sur deux ou plusieurs fenua (*ari'i rahi*), voire sur toute une île ou sur une portion d'île d'envergure régionale (*ari'i nui*). De véritables petits « pays » se constituaient de la sorte. Au milieu du 13^e siècle, Tahiti comptait une vingtaine de fenua qui se répartissaient entre six « pays », dont cinq sur Tahiti. (...) Vers 1760, on assista au regroupement des deux « principautés » des Teva « de l'intérieur » et « de la mer », *ari'i rahi* de Papara devenant par là même *ari'i nui*. Parallèlement, *ari'i rahi* de Te Porionuu (ancêtre des Pomare) utilisait ses alliances interinsulaires pour fédérer la moitié septentrionale de Tahiti. La compétition était en effet incessante entre « pays » traditionnels. Chacun

notamment, se présentait alors comme une société pluricentrée, constituée de chefferies, dépendant chacune d'un *ari'i*. Les *ari'i* pouvaient étendre leur territoire par des alliances, et prétendre au statut de *ari'i rahi* ou *ari'i nui*. Chaque communauté, grâce à la pêche, à la cueillette, et à la pratique de l'agriculture, avait les moyens de son autonomie. Les chefferies, en inscrivant leurs repères dans le double cadre relationnel du lignage et du réseau, établissaient entre elles des rapports dialectiques, d'alliance comme de concurrence. Tahiti comptait ainsi cinq ou six grands *fenua*¹ avant l'arrivée des Européens. Au sein des chefferies, existent des subdivisions dirigées par les *otoai*. Les décisions des *ari'i* se trouvent ainsi limitées par des dynamiques de contre-pouvoir, les autres chefs, l'assemblée de *Raatira*, et les conseils des *otoai*. Ce pluricentrisme est un élément dont il est intéressant de se souvenir aujourd'hui.

De la rencontre² qui a lieu à la fin du 18^{ème} siècle jusqu'à l'avènement de Pomare (1802), la Polynésie subit un premier processus de centralisation et d'acculturation politique sous l'influence des contacts européens, qui se nouent avec Tu, l'*ari'i* de Te Porionu'u (nord de Tahiti et Tetiaroa), et futur Pomare 1er, au détriment des autres chefferies, permettant l'institution de la dynastie Pomare, et son accession vers le pouvoir suprême. Il faut préciser ici que l'alliance politique avec les européens s'était vue renforcée par l'installation des missionnaires de la London Missionary Society (L.M.S.) en 1797. Dans ce contexte spécifique, une deuxième étape, celle de l'acculturation religieuse, intervient avec la conversion de Pomare II en 1812 ; à sa suite, c'est l'ensemble des Polynésiens qui embrasse la nouvelle religion chrétienne (protestante) en l'espace d'une année, passant ainsi du polythéisme au monothéisme. Le processus est facilité par le contexte de forte dépopulation, on estime en effet qu'entre 1772 et 1812, la population est divisée par dix, du fait des maladies importées qui se sont développées (grippe, rougeole, etc.). La conquête du pouvoir se concrétisera en 1815, lors de la bataille de Fe'i Pi, avec la victoire de Pomare II sur ses derniers rivaux. Les dynamiques s'apprécient sur la durée, mais les changements sont brutaux : la centralisation du pouvoir est instaurée en l'espace de trois années (1812-1815) dans les champs religieux comme politique. Pour autant, la stabilité ne va pas de soi³.

s'appuyait au mieux sur des réseaux confédéraux dépassant le cadre de l'île d'implantation, voire celui de l'archipel de la Société. Et c'est ainsi que le marae Taputapuatea d'Opoa à Raiatea, consacré à Oro, le dieu de la guerre, se trouva à l'intersection de deux vastes réseaux d'alliance, courant d'Hawaii jusqu'en Nouvelle-Zélande. Corrélativement, la fondation d'un nouveau marae de chefferie venait toujours concrétiser la volonté d'un homme, et à travers lui d'un groupe, de s'élever dans l'échelle des titres aristocratiques. Et comme la hiérarchie des titres attachés aux marae induisait le rang des chefferies locales (« districts ») et régionales (« pays »), la guerre et la diplomatie, les coups de force et les mariages apparaissaient comme les meilleurs moyens pour un chef de faire progresser sa notoriété : en accaparant ou en obtenant l'accès à un nouveau marae, il pouvait se prévaloir d'un nouveau titre. Les marae et les objets culturels (ou « trésors ») qui y étaient rattachés furent la base d'échanges interinsulaire permanents ». (Doumenge, 2005 : 7)

¹ Terre, pays, utilisé ici dans le sens de « chefferie » Aujourd'hui le mot est utilisé comme emprunt en français pour désigner le pays de la Polynésie française.

² Les premiers visiteurs européens sont, au XVI^e siècle, les Espagnols Mendana (1595), qui débarque aux îles Marquises, et Quiros (1605), qui traverse l'archipel des Tuamotu. Les îles de la Société sont atteintes plus tardivement, au cours du XVIII^e siècle où se multiplient les expéditions. Wallis débarque à Tahiti en 1767, suivi par Bougainville en 1768, qui lui donne le nom de « Nouvelle Cythère ». Enfin James Cook rejoint Tahiti en 1769.

³ Comme en témoigne le mouvement hérétique de la *mamaia* qui s'est développé de 1822 à 1841, analysé par Robineau : « Le mouvement Mamaia est une conséquence de l'évangélisation, et, paradoxalement, de la soudaineté de sa victoire ; vers 1826, des fidèles inspirés se mettent à militer pour une Église tahitienne ; frappés par l'intolérance que manifeste l'Église officielle à l'égard des coutumes ancestrales, ils prêchent pour

Durant la plus grande partie du 19^{ème} siècle, le Pacifique est le siège d'une lutte coloniale qui oppose les Français et les Anglais. Cette opposition se manifeste à Tahiti sous le règne de la reine Pomare IV, où les missionnaires réussissent à instaurer un régime parlementaire afin de contrôler l'assemblée législative. Il en résulte la promulgation de Codes de loi (1819, 1842) instaurant l'interdiction de pratiques culturelles jugées immorales (danse, tatouage, certains instruments de musique...), une forte prescription portant sur l'institution du mariage, la pratique religieuse et les codes vestimentaires, l'ensemble visant à instaurer une forme de théocratie tout en éliminant les velléités d'implantation des colons français et du catholicisme. Cette lutte d'influence se clôt en 1842 par l'établissement d'un traité de protectorat conclu par la France avec la reine Pomare IV. S'ensuit un soulèvement dit « guerre franco-tahitienne, 1844-46 », dont l'armée française sortira victorieuse, et la reine Pomare IV soumise. Pour autant, le pouvoir colonial peine à s'exercer au-delà de Papeete.

Une troisième rupture intervient la mise en place de l'obligation scolaire en 1845. L'usage du tahitien est interdit dans les écoles de Pape'ete, y compris pendant les récréations et l'instruction primaire obligatoire et gratuite sera instituée en 1860. Le processus d'acculturation politique, religieux et linguistique semble parachevé avec Pomare V, qui autorise l'annexion en 1880 ; « *l'île de Taïti et les archipels qui en dépendent sont déclarés colonie française* » (Art.2 du *Traité*) les « sujets » obtiennent la nationalité française, et l'ensemble de ces archipels va constituer alors les Établissements Français de l'Océanie (EFO). L'annexion de Tahiti porte aussi un coup fatal à la structuration sociale politique traditionnelle dont quelques traits s'étaient maintenus grâce aux titres de chefferie détenus par les familles de haut rang. « *La loi de 1887, instituant des Commissions municipales, présidées par un chef et composées de 8 membres (dont cinq n'ont qu'un droit consultatif), assimile, aux yeux des Polynésiens, le tavana à un petit fonctionnaire de l'administration coloniale, qui le rémunère et lui laisse assurer les seules fonctions d'officier d'état civil, chargé de donner publicité aux arrêtés officiels et de surveiller la bonne marche des écoles (loi du 22 décembre 1897)* »¹. La logique administrative remplace ainsi l'organisation politique. Une politique d'assimilation officielle se développe sous la troisième république.

La Polynésie vit dans l'ère coloniale jusqu'en 1957, date à laquelle elle acquiert un statut d'autonomie qui lui permet de disposer d'un conseil de gouvernement élu par l'Assemblée territoriale et présidé par le Gouverneur. Les EFO deviennent Territoire d'Outre-mer (TOM). C'est l'implantation du Centre d'expérimentation du Pacifique (CEP) en 1961, qui va

l'intégration de ces coutumes dans la nouvelle Eglise ; alors les missionnaires et les grands chefs dont le pouvoir repose sur le nouvel Etat prennent peur : les uns excommunient, les autres punissent, de sorte que l'hérésie visionnaire * se répand dans l'ensemble des îles de la Société ; les Jeunes, la Reine lui sont favorables, tandis que les cours de justice condamnent ; sur les clivages qui se créent localement entre partisans et adversaires de la Mamaia, se greffent d'autres clivages, des oppositions historiques de districts antagonistes, des conflits de personnes.. Des îles ont versé en grande partie dans la Mamaia (Maupiti, Bora-Bora), d'autres se sont partagées, Tahiti ou Moorea par exemple. Il semble que les grands chefs, mis à part l'entourage de la Reine Pomare IV, aient été plutôt adversaires : les contingents qui ont formé à Tahiti la Mamaia et participé à la révolte générale de 1829-1832 ont été fournis par les *raatira* et les *manahune*, c'est-à-dire, en grande partie, les plus démunis des habitants, ceux qui n'avaient à perdre ni rang social, ni fonction politique, ni affaire marchande, pour lesquels la prohibition des coutumes paraissait plus insupportable qu'à d'autres parce qu'ils n'avaient pas à mettre en balance les avantages que leur procurait la nouvelle structure socio-économique. » (Robineau, 1977 : 171).

¹ P.Y. Toullelan. chap. 5, vol. 7, *Encyclopédie de la Polynésie*.

provoquer une nouvelle rupture, d'abord économique puis globale, en instaurant une économie de transfert. La description de l'installation du CEP par Doumenge en illustre les conséquences sur l'organisation sociétale, ainsi que sur l'organisation spatiale : exode rural, c'est-à-dire insulaire, centralisation des services sur la capitale, « ethnicisation » accrue de la stratification sociale,

« Jusqu'à la fin des années 1950, l'économie de la Polynésie française restait à la merci des cours des matières premières. Au début des années 1960, des événements d'importance vont modifier profondément l'économie et la société trouvant place en Polynésie française : la création en 1961, par remblaiement d'une portion du lagon de Tahiti, de l'aéroport international de Faaa, qui permet l'atterrissage des avions à réaction et avec eux la venue de touristes ; le tournage du film Les Révoltés du « Bounty » par la Metro-Goldwyn-Mayer qui employa plus de 2 000 figurants locaux, entre 1960 et 1962 ; enfin et surtout, l'implantation, en 1963, du Centre d'expérimentation du Pacifique (C.E.P.), qui devait coordonner les expériences nucléaires programmées par le Commissariat à l'énergie atomique (C.E.A.) et les forces armées : il faisait travailler 15 000 personnes en 1968¹ et encore 9 000 en 1983, assurant de 20 à 25 p. 100 du P.I.B. entre 1965 et 1985. La mise en place de ces nouvelles infrastructures entraîna la création de nombreux emplois ; elle provoqua l'afflux de métropolitains, civils et militaires, autant que de ressortissants des îles qui s'entassèrent à Papeete et dans ses proches banlieues ou qui s'installèrent sur la base vie d'Hao en cas de travail sur les chantiers militaires des Tuamotu. Les salaires pratiqués étant infiniment supérieurs aux revenus agricoles, l'essor engendré par le C.E.P. porta le niveau de vie à un degré voisin de ceux de la France métropolitaine et des pays industrialisés. D'un seul coup, l'économie de la Polynésie française perdit ses caractéristiques océaniques et coloniales, et la ville de Papeete son air de sous-préfecture pittoresque, établie nonchalamment sous les cocotiers. Centrée sur le chef-lieu, l'agglomération-capitale compte plus de 150 000 habitants dans les années 2000 (60 p. 100 de la population du territoire) sur 60 kilomètres environ du littoral de Tahiti Nui. Les populations d'origine européenne (popa'a), métisse (demis) et chinoise (tinito) s'y concentrent et, avec elles, l'essentiel des activités économiques et sociales, de production et de loisir. Afin de décongestionner la « capitale », les pouvoirs publics ont promu deux espaces urbains dans le sud de Tahiti (Taravao) et sur le versant nord-est de l'île de Moorea. Hors des îles du Vent, on rencontre un seul centre réellement urbanisé, Uturoa situé dans l'île de Raiatea. La prospérité induite par l'économie de services n'a donc pas débouché sur une meilleure structuration de l'espace (mise en place d'un réseau urbain). Au contraire, les petites îles maintenant accessibles par avion se vident au profit de Tahiti, l'« île-capitale », sauf à développer la perliculture dans leurs lagons (véritablement dans une dizaine de cas). » (Doumenge, 2005 : 15 in Encyclopædia Universalis)

Ainsi, la monétarisation², induite par le développement du salariat et des services, associée à un afflux massif de population, européenne comme insulaire, rompt avec le mode de vie

¹ Soit une personne sur huit, la population totale était alors d'environ 120 000 habitants, soit 40 % de celle d'aujourd'hui.

² Un exemple précis permet de mieux comprendre la construction des dynamiques culturelles, c'est-à-dire leur déconstruction sous l'effet d'un agent extérieur mais aussi leur permanence. Par exemple, Serra-Mallol (2010) dans une étude socio-anthropologique sur l'alimentation en Polynésie française montre comment, sous le triple effet de la christianisation, de la colonisation et de la monétarisation, la société s'est modifiée, le processus étant brutal avec la mise en place du CEP : « La monétarisation progressive de l'économie et la

traditionnel, jusque là fondé essentiellement sur l'activité agricole et la pêche. La Polynésie française connaît des changements majeurs, tant dans les domaines économique et social que politique et culturel, qui expliquent les dynamiques en présence aujourd'hui. Cette nouvelle configuration sociétale ne se termine pas avec l'arrêt des essais nucléaires, en 1996 ; en effet, l'État français s'engage alors à compenser la perte d'activité économique par des transferts financiers directs, pour une durée de dix ans, via la mise en place d'un plan¹ de développement. Avec le renouvellement de cette mesure en 2002, puis le changement de statut qui permet à la Polynésie française d'accéder à un statut d'autonomie renforcé, en tant que Pays d'Outre-Mer (POM) en 2004, la relation coloniale se trouve reconfigurée dans une nouvelle dialectique post-coloniale, entre autonomie politique et dépendance financière.

Ce bref rappel historique paraît indispensable à la compréhension des dynamiques qui sous-tendent la Polynésie française aujourd'hui. Toutefois, le point de vue qui consiste à présenter l'histoire de la rencontre coloniale sous le seul angle de l'acculturation polynésienne à la puissance coloniale fausse quelque peu la perspective. Nombre² d'auteurs ont montré les jeux et les enjeux du « Malentendu Pacifique » pour reprendre l'expression de Baré (1985). En effet, il faut considérer que non seulement l'acculturation n'est jamais complète, mais qu'elle est aussi réciproque. Reprenant le concept de « *structure de la conjoncture* » élaboré par Salhins (1979),

L'histoire est régie par un ordre culturel qui varie selon les sociétés et qui existe conformément à des schèmes significatifs. La réciproque est vraie : les schèmes culturels sont régis par un ordre historique puisque, à des degrés divers, les significations sont réévaluées tout en étant concrètement mises en œuvre. La synthèse de ces propositions contraires se déroule dans l'action créatrice des sujets historiques, des intéressés. (Salhins, 1989 : 7)

*généralisation du salariat au cours de la première moitié du siècle suivant ont permis aux Tahitiens l'accès grandissant aux biens extérieurs, vus comme supérieurs et source de prestige au sein de la communauté. Le mode de vie des Américains et l'abondance nouvelle déversée durant leur présence pendant la guerre du Pacifique ont conduit à une nouvelle subjugation, celle de l'hédonisme de la consommation. Les transferts financiers massifs qui ont accompagné la mise en place du Centre d'Expérimentation nucléaire dans les années 1960 ont précipité le mouvement, manne publique perçue comme une véritable « corne d'abondance », faisant passer Tahiti et la Polynésie française en général d'un mode de vie traditionnel basé sur l'autosubsistance et les échanges à une société de surconsommation sans production. Mais si les données macroéconomiques font de ce territoire un des plus riches du Pacifique insulaire, les conséquences de ces évolutions rapides ont été mises en évidence : aggravation des inégalités sociales et économiques, alimentation de type post-colonial reposant sur l'usage presque unique de produits industriels de mauvaise qualité, état sanitaire de la population qui connaît des taux records de prévalence de l'obésité, du diabète et des pathologies liées... » (Serra-Mallol, conférence *l'Eden et après ?* 21/10/08 Tahiti) Ainsi brutalement bouleversés, les comportements alimentaires traditionnels se sont reconfigurés dans la nouvelle société, mais il est possible de trouver dans les comportements présents la permanence de traits culturels spécifiques : « *Malgré les changements radicaux de l'environnement au sens général et la mutation des modes de production et de distribution, les pratiques et les représentations alimentaires tahitiennes sont aujourd'hui toujours issues de traits empruntés en grande partie à la culture ancienne : irrégularité marquée des prises alimentaires, volume important de la prise quotidienne principale, synchronie de présentation et de consommation, appétence pour le gras et le sucré, valorisation des corpulences fortes... L'exemple tahitien confirme la permanence des traits culturels en matière alimentaire, éléments toujours centraux de la construction et de la pérennisation de l'identité* » (ibid.). Ainsi, à mon sens, l'exemple des comportements alimentaires en Polynésie française illustre ce qui se passe dans l'ensemble des autres domaines.*

¹ Le Fonds pour la reconversion économique de la Polynésie française a ainsi été créé, et remplacé en 2003 par la Dotation Globale de Développement économique.

² On se réfère ici notamment aux travaux de Baré 1985, 1987, 1990 ; Babadzan, 1993, 2010 ; Toullelan & Gille, 1994 ; Saura, 1997, 2008 ; Tcherkézoff, 2004 ; Rigo, 2004.

Par structure de la conjoncture » j'entends la réalisation de fait des catégories culturelles dans un contexte historique particulier, telle qu'elle s'exprime dans l'action intéressées des agents historiques, ce qui inclut la microsociologie de leur interaction. (ibid : 14)

Baré (1985, 1990) montre en quoi « toute perspective historique sur la Polynésie contemporaine doit donc prendre en compte la longue durée, autrement dit s'inscrire dans des périodisations plus longues que le strict cadre de la conjoncture ou de la conscience individuelle des acteurs ou des témoins », car tout processus de transformation est une forme d'acculturation réciproque. Le processus de transformation est déterminé en amont par le jeu des représentations réciproques. C'est ainsi que, par exemple, dans le contact qui a lieu entre Tahitiens et Anglais, ce sont deux systèmes symboliques qui se rencontrent, mais chacun interprète l'autre selon son propre code. Le regard est finalement une mise en « métaphore de l'autre », et « pour savoir de quoi on parle au juste, il faut sonder d'infinis jeux de miroirs » (Baré, 1985 : 29). À la suite de Salhins (1989) expliquant l'événement de la mort de Cook¹ à Hawaï, Baré ouvre ainsi la piste du malentendu culturel, qu'un certain nombre de travaux vont ensuite explorer.

Par exemple, Rigo (1997) propose de déconstruire quelques lieux communs du discours occidental sur l'Autre polynésien. Il en définit quatre, issus de l'histoire de l'exotisme : la métaphore du peuple-enfant², l'affirmation selon laquelle le Polynésien ne vivrait que dans le présent, la versatilité supposée « qui rend impossible le dialogue avec l'Autre », enfin, l'absence de profondeur, selon laquelle « il manque une dimension intérieure au Ma'ohi : mémoire, vraie religion, vraie morale, travail, sciences, amour, art, etc... lui sont interdits ». Pour l'auteur, « à la vérité, ce dernier leitmotiv est en fait premier, parce qu'il fonde tous les autres, non pas logiquement mais psychologiquement. C'est parce qu'on refuse la profondeur au Polynésien que l'on rationalise après coup une temporalité limitée au présent, que l'on adopte la métaphore toute faite de l'enfance. » (1997 : 188). Sa conclusion rappelle aussi la prégnance des schémas occidentaux, y compris chez ceux-là même qui en font l'objet : « Ce discours occidental a une telle prégnance qu'on le retrouve parfois dans la bouche des Polynésiens lettrés qui ont intériorisés ces lieux communs » (ibid, 189). De son côté, Tcherkézoff (2004, 2005) met en évidence le malentendu occidental sur la présumée liberté sexuelle qui serait propre à la culture polynésienne³. Pour lui, c'est depuis deux siècles que la vision européenne de la Polynésie traditionnelle repose sur une immense méprise.

¹ Pour Salhins, l'arrivée de Cook à Hawaï en 1778 correspond au culte du dieu Lono, dieu de la fécondité. Dans le cadre du culte, la population s'était rassemblée afin d'attendre le dieu, et Cook est arrivé ! il est donc célébré comme tel. Lorsque Cook repart avec son équipage, un incident matériel (rupture d'un mât) les oblige à rebrousser chemin. Il revient alors à Hawaï mais à contretemps du cadre religieux, et l'interprétation de cet événement désormais inexplicable conduit à l'issue tragique que l'on connaît. Une controverse naîtra à la suite de cette interprétation, mise en cause par Obeyesekere (1992).

² Pour Rigo, « cette métaphore est bien antérieure à la découverte de l'Océanie. Cela montre qu'il ne manquait que la découverte de la Polynésie pour trouver le héros d'un discours en grande partie déjà élaboré par notre culture, le primitivisme nostalgique ou l'ethnocentrisme conquérant participant tous les deux à la construction de la même fiction » (Rigo, 2004 : 188)

³ Pour Tcherkézoff, le malentendu proviendrait de ce que Wallis, passé par Tahiti un an avant Bougainville, avait fait donner du canon contre les pirogues tahitiennes. Ignorant cela, Bougainville interprète le fait que les femmes tahitiennes sont envoyées vers les bateaux comme une offrande, une invitation au plaisir, et attribue aux tahitiens une prédisposition pour l'amour libre, sans contrainte et susceptible même de se manifester en

Quant à Saura (1997), il prend en compte la réciprocité des regards contemporains, et à partir d'une écoute sensible¹ dans « *l'observation minutieuse des pratiques sociales* » du quotidien, propose de rendre compte de la manière² dont les Tahitiens se représentent les Occidentaux (*Popa'a*), et plus particulièrement les Français (*Farani*) vivant aujourd'hui en Polynésie française. Pour lui, la difficulté de comprendre l'Autre ne saurait conduire au renoncement, et il convient de se défier des (més-) interprétations du malentendu culturel qui ne mèneraient qu'à l'expression d'un alibi. En effet, il ne fait nul doute pour l'auteur que « *ces représentations existent et produisent des réalités sociales autant qu'elles en sont le produit* ». L'intercompréhension constitue ainsi un enjeu social important.

*Nombre d'occidentaux ayant tenté d'écrire sur la société et la culture polynésiennes contemporaines en sont arrivés à la conclusion qu'il était impossible à l'un des leurs de percer le secret des mentalités tahitiennes. (...) La fortune du concept de malentendu dans le Tahiti d'aujourd'hui témoigne de cet état d'esprit dominant. Depuis la parution du beau livre de Jean-François Baré *Le Malentendu Pacifique* (1985), les lecteurs tahitiens comme français ont utilisé ce concept à leur guise, le détournant de son contexte théorique (...). Au total l'incompréhension rassure, confortant l'identité des uns et la paresse des autres, l'égoïsme des deux groupes d'hommes. (Saura, 1997 : 102)*

L'ensemble de ces travaux nous conduit à considérer « l'impureté » nécessaire des contacts entre les sociétés, et en ce qui concerne la rencontre entre les Tahitiens et les Français, Baré faisait déjà observer qu'elle est dès le début déterminée par une forme d'altération :

Lorsque la France, comme être politique, s'inscrit dans la conscience collective et la territorialité tahitiennes au début du XXe siècle, c'est déjà avec une configuration anglo-ma'ohi qu'elle a à traiter, et non avec ce qui serait une société purement autochtone, si tant est qu'une telle chose existe quelque part; ainsi encore, l'Église Évangélique protestante de Polynésie française, acteur social majeur, ne fait sens que dans les ruptures et les continuités qui la relie à la fulgurante rupture des conversions du début du XIXe siècle. Dans cette optique, la France, concept intemporel, devient un sujet délicat. (Baré, 1990 : 133)

public. En réalité, Tcherkézoff montre que si les femmes sont venues ainsi au devant des marins occidentaux, c'était de très jeunes filles contraintes par les adultes, dans le but d'apaiser le danger et aussi de s'approprier par la conception d'enfants métissés, une partie du pouvoir (*mana*) supposé détenu par les étrangers. Ainsi, pour Tcherkézoff, le discours occidental repose sur une double essentialisation : celle donnée par « *un point de vue masculin centré sur l'Europe, dissertant sur les variétés humaines et les couleurs de peau, mais aussi sur la supposée nature universelle des femmes.*»(2005)

¹ Je qualifie ainsi la méthodologie, en référence à l'expression de René Barbier. Il n'est pas certain que l'auteur le dirait ainsi.

² « S'il fallait résumer en quelques mots les conclusions de cet exposé, nous dirions donc que la perception qu'ont les Français des Tahitiens relève de la fascination mais plus encore de la distance. Ils cherchent à maintenir un écart dans leurs relations avec ceux chez qui ils vivent, écart qui découle autant de la situation coloniale de la Polynésie que des défauts auxquels ils sont le plus sensible chez cet Autre. Ils aiment ce pays avec lequel ils entretiennent une relation physique et intellectuelle souvent passionnée mais qui ne va pas jusqu'à produire des rapports d'intimité culturelle ou linguistique avec ses habitants. Les Tahitiens, ont de leur côté, été présentés comme respectueux, tolérants vis-à-vis de l'Autre, dans leurs jugements comme dans leur refus de le juger. Telle est du moins l'image qu'ils nourrissent d'eux-mêmes et que ne démentent pas réellement leurs actes. Pourtant ils se connaissent aussi impulsifs et coléreux. Malgré un sentiment permanent de ne pas du tout partager l'identité des Français, malgré la détérioration, pour des raisons politiques et économiques, de l'image qu'ils ont de ceux-ci, leur sens de la tolérance l'a toujours emporté sur leur sens du rejet ». (Saura, 1997 : 104)

La France, la Polynésie, Tahiti, sont tout autant des lieux que des concepts. Qu'on les vive et/ou qu'on les pense, la difficulté consiste à réussir de se départir de toute essentialisation et de la tentation d'exotiser l'Autre. En ce sens, il semble donc que, même s'ils sont pertinents pour expliquer des processus longs comme des faits ponctuels, il y aurait intérêt à dépasser les concepts d'acculturation/déacculturation ou d'interculturel, et solliciter le concept d'interculturalité, qui me paraît plus adapté à représenter la genèse de la société polynésienne d'aujourd'hui.

Le concept d'interculturalité tel que développé par Demorgon (2000, 2005) doit beaucoup aux travaux de Georges Devereux qui montre que les modifications culturelles ne procèdent pas du simple fait de l'acculturation en tant qu'emprunt d'une culture à une autre culture mais tout autant des résistances et des oppositions :

Devereux nous introduit à plusieurs notions clés pour une compréhension de la mondialisation. L'interculturalité est première : c'est à partir d'elle que les cultures se produisent ensemble alors même qu'elles s'isolent ou se combattent. Dans ce processus, il y a toujours des rapports de domination mais cela ne signifie pas comme on le pense naïvement, que les cultures, hier différentes, vont devenir semblables demain. On est dans un processus antagoniste qui entraîne les cultures à devenir en même temps homogènes et hétérogènes. (Demorgon, 2000 : 39)

Ce concept présente l'intérêt d'intégrer la dimension stratégique, de façon plus opératoire que le modèle interculturel, et de permettre une vision systémique plus synthétique :

Le véritable objet n'est pas tant l'interculturel que l'interculturalité. Avant le culturel, après le culturel, il y a toujours le stratégique. (...) Cela conduit à rétablir clairement les humains entre eux comme producteurs de leurs stratégies et de leurs cultures. Seule l'interculturalité permet cette perspective de synthèse en englobant ses acteurs, ses objectifs, ses résultats. (Demorgon, 2005 : 197)

Dès lors, si l'on propose une deuxième lecture, plus systémique, de l'histoire de la Polynésie française en empruntant à la relecture de l'histoire des civilisations proposée par Demorgon (2000 : 123), il apparaît que sous la double action de la dynamique des migrations et de celle de la colonisation, la Polynésie française s'est vue façonnée selon plusieurs modèles successifs.

C'est ainsi que, inscrite dans une Océanie où prévalait le modèle « *communautaire tribal* », la société polynésienne s'est, au fur et à mesure de son extension territoriale et des alliances, constituée dans un second temps sur le modèle « *royal-impérial* », fondé sur la relation forte entre le politique et le religieux. Ce point de vue pourrait être discuté, car on considère assez souvent que le système d'organisation hiérarchique des chefferies constitue un modèle intrinsèque et de ce fait, quasi « naturel » pour la Polynésie, qui aurait ainsi une appétence quasi « génétique » pour la centralisation du pouvoir. Or il faut prendre en compte le fait que les témoignages qui nous sont parvenus sont le fait des descendants d'*ari'i* ou d'européens qui les fréquentaient, ce qui conditionne leur point de vue. La relecture de cette vision dans le

contexte océanien montre que tel n'est pas le cas, si l'on se réfère par exemple aux travaux de Robineau (1977), de Baré (1983) ou de Doumenge (2010) :

[dans l'espace océanien] Afin d'obtenir un équilibre dans la durée entre acteurs socio-politiques majeurs fondant la cohésion d'une chefferie, le pouvoir foncier, prévalant sur les terres arables et les eaux poissonneuses, était en principe dissocié du pouvoir politique fondé sur la puissance des armes et la médiation des forces divines. Cela fonctionnait bien dans les collectivités établies dans les îles hautes relativement vastes. En revanche, dans les toutes petites îles et dans les atolls où la pression humaine était particulièrement forte (faute de disponibilités suffisantes en terre arable), on assistait à la veille de la période coloniale au cumul des pouvoirs fonciers, militaires et religieux dans les mains de quelques familles aristocratiques, donc à la mise en place d'un système social quasi féodal ne correspondant plus à l'éthique traditionnelle d'équilibre des pouvoirs, d'où la migration périodique des « réfractaires » à l'ordre nouveau. [...]

Parce que les gens vivant dans les petites îles et les atolls de Polynésie et de Micronésie devaient supporter des contraintes plus grandes que les ressortissants des grandes terres mélanésiennes, on comprend qu'un pouvoir pré étatique ait fini par apparaître en Polynésie et en Micronésie, alors que subsistait un système acéphale en Mélanésie. Lorsqu'au XVIII^e siècle, les Polynésiens (à l'étroit dans leur aire géographique) commencèrent à coloniser durablement les rivages de certaines grandes îles occupées par les Mélanésiens, ils imposèrent tout naturellement leur organisation à leurs hôtes ; c'était particulièrement vrai à Fidji, au Vanuatu, dans le Nord de l'arc salomonais et dans les îles Loyauté. Aussi, lorsque dans le courant du XIX^e siècle, les puissances européennes et les États-Unis implantèrent leurs missionnaires, leurs colons et enfin leurs administrations dans ces îles, les observateurs de l'époque ont eu, de ce fait, l'impression de voir se développer un « impérialisme » polynésien à travers le Pacifique insulaire. Le partage colonial du Pacifique bloqua définitivement ce phénomène. (Doumenge, 2010 : 32)

En réalité, au 17^{ème} siècle, les deux modèles communautaire-tribal et royal-impérial coexistaient vraisemblablement, faisant l'objet d'une stratification sociale :

Dans cette société qui historiquement est celle de la seconde moitié du XVIII^e d'où datent les premières relations que l'on possède, il est possible que nous ayons eu affaire à une structure plus complexe : (i) que le système lignager à emboîtements successifs ait seulement - ou plutôt - prévalu chez les ari'i, donc le système de réciprocité et redistribution ; (ii) qu'un système communautaire prévalait chez les manahune avec tribut au profit des chefs (donc des ari'i). Après l'écroulement de l'ancienne structure politico-religieuse consacrée symboliquement par la défaite en 1815 des forces traditionnalistes et authentiquement polynésiennes, ce qu'on percevrait jusqu'à aujourd'hui des valeurs anciennes serait un mélange, confondu dans la pratique et dans la mémoire des Tahitiens, de ces deux systèmes. (Robineau 1977 : 167).

Le modèle « royal-impérial », présent chez les ari'i avant l'arrivée des européens, s'est trouvé renforcé par l'implantation des colons anglais, qui s'est faite par le biais non pas d'une colonie de peuplement, mais d'alliances, notamment matrimoniales, avec l'apparition d'une nouvelle classe, les « demis ». La classe des « demis » s'est ainsi constituée durant le 19^{ème} siècle par des unions entre les colons anglais et les jeunes filles de l'aristocratie polynésienne,

associant à la puissance commerciale des premiers la puissance politique et les possessions foncières des secondes. Un exemple notable est celui d'Alexander Salmon, qui débarque à Tahiti en 1841 et épouse en 1842 la princesse Ariiorea, avec laquelle il aura neuf enfants. Leurs filles épousent des personnalités de la politique (parmi lesquels le futur Pomare V) ou du commerce, leurs fils prennent la tête des principales entreprises commerciales. (Toulellan & Gille, 1994 : 70). L'interculturalité d'éléments exogènes anglais et d'éléments autochtones va contribuer à insuffler la dynamique du modèle « *national-marchant* », sur la base de la propriété foncière. Ce modèle modifie le visage de la société, en mettant en place une forme de stratification sociale, économique et ethnique :

Le nouveau système foncier favorise la constitution d'une propriété européenne (démie du fait de la succession des générations) et tahitienne sur laquelle va se développer à la fin du XIXe siècle la cocoteraie. (...) Un certain nombre de familles européennes, demies et tahitiennes possédantes vont se trouver avantagées du fait des terres qu'elles occupent et du rapport marchand de ces terres. Par rapport à la masse polynésienne et grâce au travail de cette dernière, soit au titre du salariat, soit au titre de fi'a'au (gardien), elles encaisseront un surplus qui permettra a) d'acquérir de nouvelles terres, convertibles en plantations, donc en surplus ; b) de donner à leurs enfants une éducation leur permettant d'accéder à des fonctions tertiaires (Administration principalement) qui, combinées à l'exploitation des propriétés possédées, fourniront éventuellement à la génération suivante une assise financière à de plus hautes ambitions économiques ou politiques. A la fin du siècle, le nouveau visage socio-économique de Tahiti est modelé. Un essai de grande plantation industrielle n'a pu prévaloir et la main-d'œuvre chinoise - importée pour cette affaire comme les Indiens pour les grosses plantations de canne à sucre de Fidji - est à l'origine d'un nouveau vecteur de peuplement qui va se spécialiser dans les créneaux libres de l'économie tahitienne de l'époque et contribue à accentuer le caractère pluri-culturel de la société (Robineau, 1997: 175)

Le modèle national-marchand a ensuite perduré sous le protectorat français, puis avec l'instauration du CEP, jusque de nos jours. La société coloniale de la première partie du 20^{ème} siècle est ainsi clairement hiérarchisée : au sommet, le pouvoir de commandement politique, économique et administratif est détenu par les *papa'a* (Blancs), et quelques grandes familles « *demies* », via la haute administration (expatriés) et le commerce. Au-dessous, une classe intermédiaire est constituée par les « petits Blancs » et les descendants *Demis* qui exercent les professions de fonctionnaires, d'enseignants, de commerçants spécialisés, et qui occupent les postes-clés du pouvoir politique délocalisé (de nombreux chefs de districts sont des Demis). À la base, la masse des polynésiens autochtones des districts, souvent cultivateurs-pêcheurs et qui constituent la masse des employés, ouvriers et inactifs d'aujourd'hui. En parallèle, les chinois, auxquels il est interdit d'acquérir de la terre et qui développent leurs talents dans le commerce, les transports, ou l'artisanat.

Il apparaît ici que l'histoire coloniale se décline d'une façon particulière en Polynésie française, par le biais d'une interculturalité complexe. D'une part, il faut noter l'impulsion mais aussi la prégnance de l'agent anglais dans la structuration des champs religieux et politique. En effet, la christianisation par les missionnaires de la LMS précède la colonisation politique. Cette interculturalité originelle constitue un trait important de la société actuelle, en ce qu'elle conduit au fait que le champ religieux imprègne constamment la vie sociale — cela

est perceptible notamment dans le rôle que joue l'Église protestante *Ma'ohi* comme acteur social, et même si cette église est en relative perte de vitesse, son ancrage populaire et les relations étroites qu'elle entretient avec le pouvoir politique restent opératoires —. L'interculturalité anglo-tahitienne est aussi à l'origine de la constitution de la classe dominante *Demie*. De ce fait, lorsque la France intervient, comme figure politique colonisatrice, les rapports socio-économiques modernes sont déjà construits sur une solide assise foncière, qu'elle ne parviendra jamais à s'approprier. Le cas de la Polynésie diffère sur ce point de celui de la Calédonie, dans le sens où les conditions ne se sont pas prêtées à une colonie de peuplement fondées sur l'exploitation des terres. — De cet échec (refus des tahitiens de travailler sur les terres des colons) résulte la première vague d'immigration chinoise —. L'influence de la France se fonde alors sur la mise place d'une administration dont l'influence reste limitée y compris après l'annexion, jusqu'à la première guerre mondiale. Dans ce contexte, l'école devient un nouveau vecteur d'interculturalité en contribuant à la formation des élites autochtones déjà constituées et à la reproduction du système social déjà stratifié. La communauté chinoise, qui n'accède à la nationalité française qu'en 1973, viendra s'intégrer dans ce processus de façon spécifique.

La hiérarchie sociale évolue ensuite au cours du 20^e siècle, les EFO (Établissement français d'Océanie) passant du statut de colonie à celui de territoire d'outre-mer. Le mouvement anticolonialiste se structure en 1949, Pouvanaa a Oopa est élu député et fonde le RDPT, tandis que le parti de l'Union tahitienne de Rudy Bambridge reste attaché au maintien de la souveraineté française. C'est la naissance d'une dichotomie indépendantiste vs autonomiste. La mise en place du statut d'autonomie en 1977 et son renforcement dans le dernier quart du 20^e siècle, conduit à un affaiblissement du pouvoir politique *popa'a*, par un processus de déterritorialisation, qui s'accroît encore avec la fin du CEP, au point que ce pouvoir politique ne s'incarne plus guère qu'en la figure de l'État, (par exemple, aucun *popa'a* n'exerce aujourd'hui de mandat électoral en Polynésie française), cependant que le pouvoir économique des chinois s'étend considérablement en changeant d'échelle. La déconvenue de Gaston Tong Sang lors de l'élection territoriale de 2008 montre toutefois qu'en l'absence d'une pleine légitimité foncière, le champ politique reste difficile à investir.

Au 21^{ème} siècle, la Polynésie française, inscrite dans un double rapport à l'ensemble océanien et à l'État français, aborde les enjeux de la mondialisation, qui la conduisent vers une « *nouvelle grande transformation informationnelle-mondiale* ».

L'intérêt de cette deuxième lecture réside dans le fait que les différents modèles — « *communautaire tribal* », « *royal-impérial* », « *national-marchand* » —, ne se sont pas strictement succédés, l'un chassant l'autre, mais avec le temps, ils se sont en quelque sorte concaténés, pour constituer un ensemble complexe et dialogique de dynamiques culturelles et sociétales toujours opératoires aujourd'hui. Cette interprétation, que nous proposons, nous semble propre à permettre de mieux lire la société d'aujourd'hui dans sa complexité.

Un second intérêt, est, lui, prospectif. En effet, il devient possible de relativiser les périodes de crise¹ :

Il faut cependant se rendre compte de l'hétérochronie des sociétés : elles ne sont pas dans les mêmes développements historiques. D'où un choc quand elles se rencontrent sur leurs bases culturelles spécifiques. Le processus d'interculturalisation peut être pacifique mais il est souvent violent. (Demorgon, 2000 : 40)

et de tirer du processus même d'interculturalisation des stratégies opératoires nouvelles :

La perspective simplificatrice de l'évolutionnisme qui déclare certaines sociétés en avance et d'autres en retard est très insuffisante. En réalité les sociétés dites en avance ont des atouts nouveaux mais pour les acquérir elles ont souvent dû abandonner des atouts anciens que conservent justement les sociétés prétendument en retard. Une analyse prospective de l'interculturalisation doit mettre en évidence la dynamique de ces différents atouts. » (Demorgon, 2000 : 40)

C'est à la recherche de ces différents atouts que, en ce qui concerne l'école, le présent projet aimerait contribuer quelque peu.

¹ La crise est un état de fait, mais elle revêt aussi un caractère heuristique en situation (post)coloniale, cf. Balandier (1951) : « Nous avons eu, fréquemment, l'occasion d'évoquer le caractère en quelque sorte pathologique des sociétés colonisées, les crises qui marquent les étapes du processus dit d'« évolution » - crises qui ne correspondent pas à des phases nécessaires de ce processus, qui ont cependant des caractères spécifiques en fonction du type de société colonisée et de la nature de la situation coloniale (...) Mettant en cause la société soumise à la colonisation dans ce qu'elle a de caractéristique, la situation coloniale dans ce qu'elle a de particulier, ces « crises » permettent, au sociologue, la réalisation d'une analyse compréhensive, parce qu'elles constituent les seuls points d'où se puissent saisir, d'une manière globale, les transformations de celle-là sous l'action de celle-ci. Elles font accéder à des « ensembles » et à des liaisons essentielles, permettent d'éviter les découpages (changements dans la vie économique, dans la vie politique, etc.) partiels et artificiels qui ne peuvent aboutir qu'à une description et à une classification scolastique. Nous avons, déjà, indiqué que ces « crises » constituent autant d'issues donnant vue non seulement sur les phénomènes de contact mais encore sur la société colonisée dans ses formes traditionnelles ; il faudrait ajouter qu'elles permettent, ainsi, de faire une analyse tenant compte, à la fois, du « milieu externe » et du « milieu interne » - et tenant compte de ceux-ci en fonction des rapports réels qu'ils entretiennent, en fonction d'« états vécus ». (...) L'histoire des sociétés colonisées nous révèle des périodes durant lesquelles les conflits sont latents, un équilibre ou une adaptation provisoires étant réalisés, des périodes durant lesquelles les conflits deviennent manifestes s'exprimant selon les circonstances à tel ou tel niveau (religieux, politique, économique), mais mettant en cause l'ensemble des relations existant entre sociétés coloniale et colonisée, entre les cultures animées par chacune d'elles (...), des moments où l'antagonisme et la distance existant entre celles-ci sont maxima, qui sont vécus par le « colonial » comme une remise en discussion de l'ordre établi, par le « colonisé » comme un essai de reconquérir l'autonomie. À chacun de ces moments, qui peuvent se repérer au long de l'histoire de la société colonisée, celle-ci présente un état de crise caractérisé ; c'est, alors, que nous l'envisageons en fonction de la situation coloniale concrète. »

1.2.2. AUJOURD'HUI, UNE SOCIÉTÉ EN CRISE

Du fait de la géographie insulaire et de l'histoire coloniale, les caractéristiques démographiques constituent une dimension non négligeable dans l'analyse des enjeux sociétaux. Il conviendra donc d'en faire une présentation rapide avant d'aborder la question des crises. Nous essaierons enfin d'identifier quelques potentialités pertinentes pour l'éducation.

❖ LE POIDS DE LA DÉMOGRAPHIE

Concernant la démographie de la Polynésie française, nous retiendrons trois aspects, la répartition spatiale, la répartition socio-économique et la répartition ethnique. Cette dernière, si elle n'est pas officielle (les dernières données relatives à l'appartenance ethnique datent du recensement de la population de 1988) n'en reste pas moins fort actuelle dans le contexte post-colonial, ce que les discours manifestent dans leurs différentes dimensions. Les pratiques sociales quotidiennes intègrent la catégorisation ethnique comme une évidence. Cela n'implique en rien que les catégories soient stables, ou qu'il serait évident de s'y situer, d'ailleurs elles se trouvent régulièrement reconfigurées notamment par les dynamiques qui agissent les champs du politique et/ou du religieux (Saura, 2008). De ce fait, les chercheurs utilisent eux aussi ces catégories auxquelles il est difficile de ne pas reconnaître un caractère opératoire, sans compter ceux qui les prennent pour objet, la littérature en sciences sociales étant assez abondante à cet égard. Nous avons vu que ces trois données se combinent pour former une stratification complexe, spatiale/socio-économique/ethnique.

Notons en premier lieu que des enjeux sociétaux importants sont liés à la répartition par âge : aujourd'hui, la population est jeune, puisque 36 % des polynésiens ont moins de 20 ans, et 52 % moins de 30 ans. Cet état de fait constitue le cadrage nécessaire à toute réflexion sur les problématiques éducatives. Néanmoins, cette population vieillit : selon les projections faites par l'ISPF, les Polynésiens de 60 ans et plus devraient compter pour 17% de la population en 2027, contre 9 % en 2007, ce qui va constituer de nouveaux enjeux sociétaux.

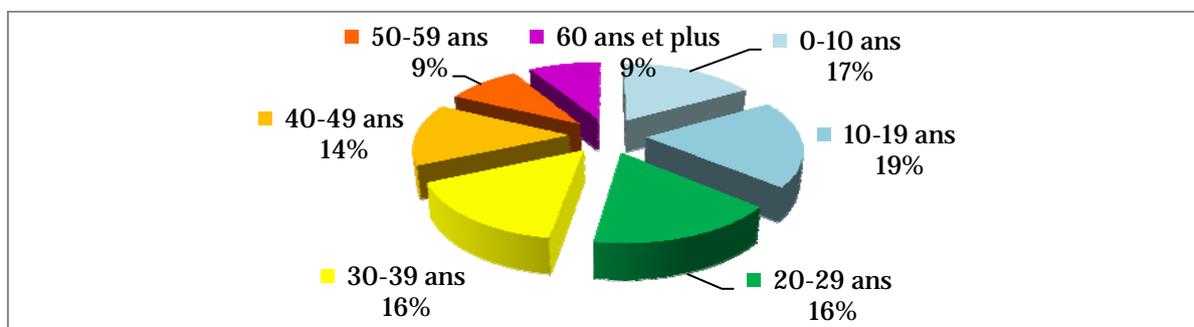


Fig.7. Répartition de la population par âge (d'après les données ISPF 2007)

○ *Répartition spatiale*

Au dernier recensement de 2007, la Polynésie Française comptait 259 706 habitants, ce qui représente moins de 0,5 % de la population française, et par ailleurs, 10 % de la France d'outre-mer et un tiers de la population des collectivités d'outre-mer. Le profil démographique tend à se rapprocher de celui de la métropole : l'espérance de vie augmente, (73,2 ans pour les hommes, 78,3 pour les femmes), et l'indice conjoncturel de fécondité est en baisse (il est passé de 3,7 enfants par femme en 1988 à 2,1 en 2010).

Une majorité de cette population (87 %) est d'origine de la Polynésie française, les personnes nées en métropole représentent 9,3% et celles nées à l'étranger ou dans d'autres DOM ou COM 3,4%. La répartition de la population par archipel montre une grande concentration dans les îles du Vent (Fig.9). Au sein de l'archipel de la Société qui rassemble à lui seul 89 % des habitants (soit 227 807 habitants en 2007), la seule île de Tahiti regroupe 69 % de la population¹ de la Polynésie française, (178 133 hts). La distribution spatiale à Tahiti met par ailleurs en évidence un phénomène de périurbanisation qui se développe régulièrement depuis les villes proches de Papeete vers des communes de plus en plus éloignées (fig.9).

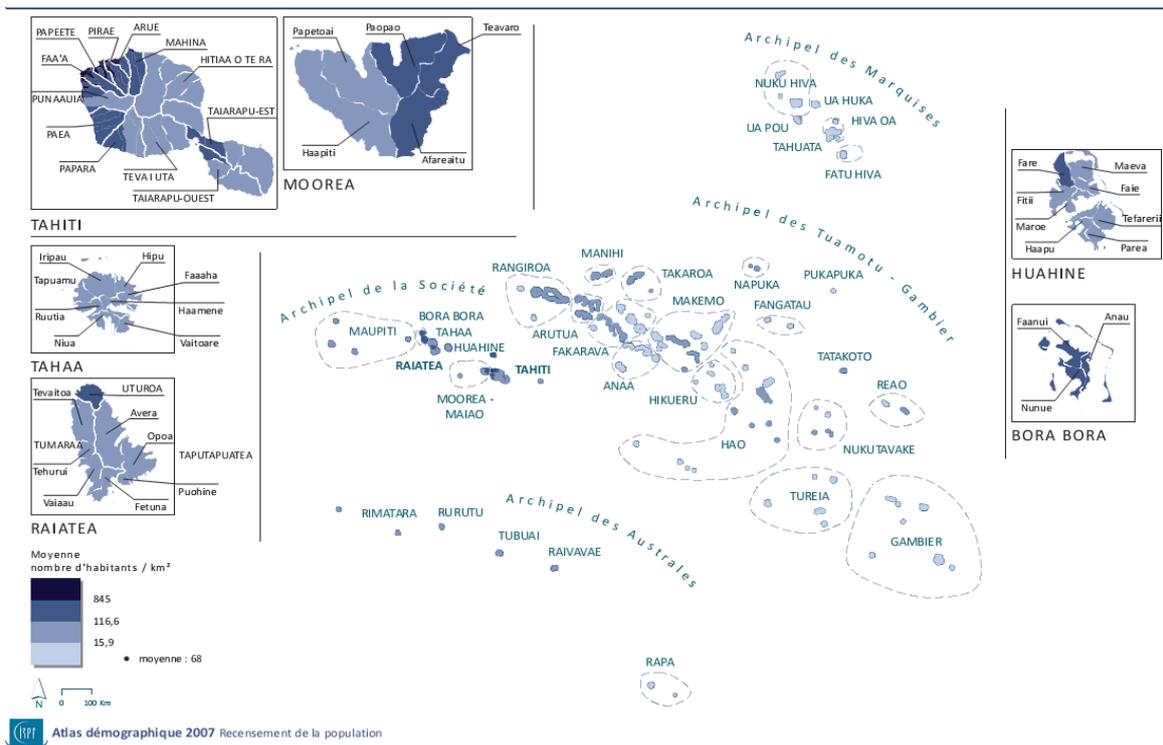


Fig.8. Répartition spatiale de la population. Densité. (ISPF, Recenst. 2007)

¹ Cette proportion est restée sensiblement la même depuis le recensement précédent de 2002.

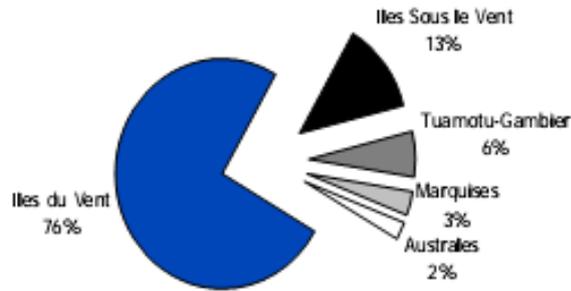


Fig.9. Répartition géographique au recensement 2007 (source : IEOM, 2010)

La répartition des ménages montre le développement du modèle nucléaire « couple avec enfants » qui concerne 40.3% de la population, bien que la structure traditionnelle de la famille élargie se maintienne puisque 22.5% de la population est concernée par ce modèle (cohabitation sous le même toit de plusieurs familles et individus apparentés ou non). Le nombre de familles monoparentales est en augmentation : représentant 7.5% des ménages, elles regroupent plus d'un enfant sur six. Le nombre des personnes vivant seules est lui aussi en augmentation. De fait, le profil des ménages tend à se rapprocher de celui de la métropole, avec une diminution du nombre moyen de personnes par famille, qui est en 2007 de 3.4 personnes (contre 4.7 en 1988).

○ *Répartition socio-économique*

En 2007, la population active polynésienne s'élevait à 107 926 personnes de plus de 15 ans. Un inactif sur deux étant étudiant ou retraité. Entre 2002 et 2007, le taux d'activité a diminué de près de deux points (56,2 % contre 58 %). Il se situe en dessous de 20 % pour les jeunes de moins de 20 ans et pour les personnes de la tranche d'âge 50-59 ans¹. Le marché du travail est dominé par le secteur des services qui représente les deux tiers des emplois salariés déclarés à la Caisse de prévoyance sociale² (CPS) ; avec le commerce, les deux secteurs constituent les trois quarts des emplois. (Fig. 12)

¹ « dont un sur deux se déclare à la retraite ou indisponible pour occuper un emploi, en raison de dispositions incitatives de départs anticipés à la retraite. Le taux d'emploi, qui mesure le rapport entre les actifs ayant un emploi et la population totale en âge de travailler est de 54,8 % pour la tranche d'âge 15-59 ans et de 51,8 % pour la tranche 15-69 ans. » (Source : Rapport IEOM 2010 :6)

² À noter que 11 520 personnes, soit 9248 civils et 2272 militaires étaient rémunérées par l'État en 2010, qui ne relèvent pas de la CPS mais de la Sécurité sociale métropolitaine.

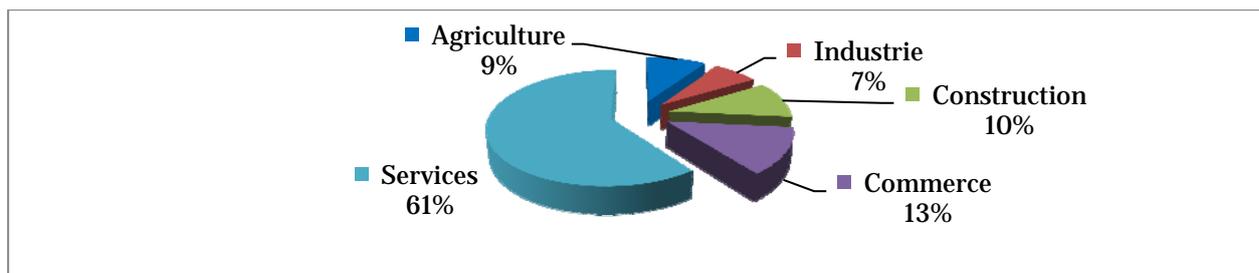


Fig.10. Actifs occupés par secteur d'activité (5 postes) de l'établissement employeur

Les activités touristiques sont particulièrement développées aux îles Sous-le-Vent. Le secteur primaire reste une activité importante dans les archipels éloignés (pêche, agriculture, perliculture) employant 8800 personnes (9 % des actifs occupés). La moitié des 6700 emplois de l'industrie se concentre dans les industries agricoles et alimentaires, la production de matériaux et d'énergie et l'imprimerie. L'artisanat (travail du bois, fabrication de meubles, textile et habillement) représente 30 % des postes de l'industrie.

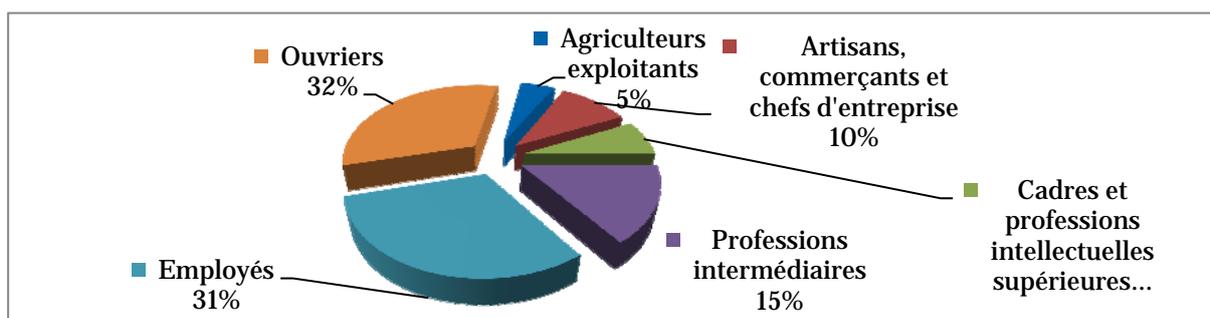


Fig.11. Actifs occupés par catégorie socioprofessionnelle

En ce qui concerne la répartition des actifs, (Fig. 13) on note par rapport à la France métropolitaine, une proportion plus importante d'agriculteurs (+3 points), d'artisans et de commerçants (+4 pts), d'employés (+3 pts) et surtout d'ouvriers (+11 pts). En revanche, la proportion est moindre chez les professions intermédiaires (- 9 pts) et les cadres (- 9 pts).

Le SMIG s'élevait au 1^{er} janvier 2011 à 145 306 Fcfp, soit 1217 €. À titre de comparaison, le salaire moyen d'un instituteur est de 420 000 Fcfp, soit 3520 €.

○ Répartition ethnique

Toutes les données ethniques sont obtenues sur la base de l'auto-déclaration. Le dernier recensement à avoir produit des données relatives à l'appartenance ethnique est celui de 1988. Il portait alors sur une population de 188 814 personnes, soit environ les trois quarts de sa taille actuelle. Merceron (2005) en propose un tableau simplifié que nous reprenons ici.

Tableau 4. Recensement de la population de la Polynésie française en 1988, groupes ethniques.

| GROUPES ETHNIQUES | | NOMBRE | % |
|---------------------------------|-----------------------------|----------------|---------------|
| Polynésiens et assimilés | | 156 322 | 82.79 |
| | sans métissage | 125 532 | 66.48 |
| | avec métissage | 30 790 | 16.32 |
| Européens et assimilés | | 22 497 | 11.91 |
| | sans métissage | 19 797 | 10.48 |
| | avec métissage | 2 700 | 1.43 |
| Asiatiques et assimilés | | 8 851 | 4.69 |
| | sans métissage | 7 614 | 4.03 |
| | avec métissage | 1 238 | 0.66 |
| Autres | | 1 144 | 0.61 |
| | sans métissage | 943 | 0.50 |
| | avec métissage | 201 | 0.11 |
| Total | | 188 814 | 100.00 |
| | <i>total avec métissage</i> | <i>34 929</i> | <i>18.50</i> |

En 2012 ces chiffres ne sont plus de mise, mais il est possible de considérer que les proportions reflètent, de façon approximative, les processus de construction historique de la population. Bien évidemment, la question de savoir qui est de quelle ethnie d'un point de vue exogène ne nous intéresse pas ici ; non seulement cette question date d'un autre siècle, mais d'un point de vue biologique, tout est faux : toute la population est nécessairement métissée, à des degrés divers. Ce qui présente davantage d'intérêt, c'est de savoir ce que les personnes font de ces catégories, qu'elles utilisent quotidiennement dans la définition de leur(s) identité(s) et de leurs transactions relationnelles.

Les personnes qui s'identifient comme « *Polynésiens sans métissage* », représentent environ deux tiers de la population. Il faut noter que l'acception du terme « polynésien » s'est modifiée depuis 1988, en effet à cette date il pouvait désigner la population autochtone, ce qui est moins évident aujourd'hui. Le terme *Ma'ohi* est de plus en plus fréquent pour désigner ce groupe¹. Ce dernier terme n'est d'ailleurs pas sans poser problème, comme le montre l'analyse de Saura (2008), car il n'est « *ni neutre ni consensuel* ». Désignant en langue tahitienne ce qui est indigène, endémique, lié à la terre², le terme « *ma'ohi* » réfère aux racines et à une forme d'identité généalogique et concurrence le terme « polynésien », qui, lui, engloberait l'ensemble des habitants de la Polynésie française, indépendamment de leur origine (autochtone ou issue des mouvements migratoires) et en dépit de leur métissage. Le terme « polynésien », issu de la langue française, renvoie ainsi à une conception identitaire qui paraît au premier abord plus compatible avec la conception française de la nation, alors que le terme « *ma'ohi* », apparu vers la fin des années 1970 dans le cadre de l'émergence des

¹ C'est par exemple celui qui a été choisi pour l'enquête sur les conditions de vie des ménages effectuée par l'AFD et l'ISPF en 2009 (Herrera & Merceron, 2010).

² Par ailleurs, Saura observe que dans la traduction de la Bible en tahitien, réalisée au 19^{ème} siècle, le mot est utilisé pour désigner le cochon sauvage (*pua'a ma'ohi*) dont la consommation est interdite aux anciens Hébreux. Ainsi, le terme *ma'ohi* serait connoté négativement en ce qu'il « véhicule potentiellement une idée de salissure et de bassesse » rappelle Bruno Saura, prenant appui notamment sur le témoignage de personnes âgées interviewées dans l'émission télévisée *Matahiapo*.

revendications identitaires, repose sur une construction idéologique de l'autochtonie, véhiculée notamment par le mouvement indépendantiste et l'Église Évangélique de Polynésie – rebaptisée depuis 2004 "Église Protestante Maori"–. Issus de deux langues différentes, les deux désignations « *ma'ohi* » et « polynésien » continuent à se construire dans une relation sémantique non dénuée de complexité¹.

Les Européens (*Popa'a*, en langue tahitienne) sont aujourd'hui essentiellement des français d'origine métropolitaine (*Farani*) qui représentent de 10 à 15% de la population². Certains sont nés en Polynésie, une partie est constituée par le mouvement des expatriés appelés à retourner en métropole à la fin d'un contrat de travail de deux ou quatre ans. Jusqu'à l'établissement du Protectorat en 1842, les français ont formé une toute petite minorité parmi les européens présents dans le royaume de Pomare, qui reste dominée durant la deuxième partie du 19^{ème} siècle par quelques familles de haut-fonctionnaires et d'aristocrates *demis* composant la « bonne société ». D'après Toulellan & Gille, (1994 : 73-117), au début du 20^{ème} siècle, en 1902, les européens constituent environ 20% de la population³ totale. La dynamique démographique ayant repris, vers les années trente, on compte pour une population d'environ 30 000 personnes, environ un millier de colons (soit 3%) et « *une poignée* » de hauts-fonctionnaires, les relations entre les deux derniers groupes étant généralement assez tendues. Les unions entre Français et Tahitiens semblent être restées rares jusqu'au 20^{ème} siècle. C'est à partir de l'entre deux guerres que la communauté va véritablement s'ouvrir et que les unions mixtes vont se développer, conduisant à une nouvelle vague de « demis », accentuée encore par la mise en place du CEP en 1961. La population de *Popa'a* augmente alors de façon importante ; par exemple, entre 1962 et 1967, à Punaauia, district de la côté ouest réputé bénéficiaire d'un climat agréable, elle passe de 7 à 20%.

Les Chinois (*Tinito*), représenteraient environ 5 % de la population. La communauté chinoise s'est constituée en trois vagues⁴ entre 1863, date d'arrivée des premiers *coolies* venus travailler dans les plantations de coton, et 1920, les premières femmes n'arrivant qu'en 1906. Elle s'est surtout développée dans les années 1920-30, avec l'arrivée de familles entières. La deuxième vague d'immigration conduit à l'implantation de deux communautés, distinctes par leur origine culturelle ainsi que par leur niveau socioéconomique, les Hakkas et les Puntis. Les premiers sont d'origine modeste, travaillent comme ouvriers puis développent des activités dans le petit commerce ou le métayage agricole, les seconds sont des négociants rattachés à de grandes maisons de commerce cantonaises. Sous l'influence de la réussite

¹ D'un point de vue structural, on pourrait tout autant convoquer l'antonymie complémentaire (d'une opposition initiale *ma'ohi* vs français on observe un glissement vers une opposition *ma'ohi* vs polynésien), la synonymie (sens restreint de *ma'ohi* par rapport à polynésien), comme l'hyperonymie (relation entre la partie et le tout) ; mais on voit tout de suite que la réalité est inépuisable, et que le modèle a ses limites.

² D'après d'ISPF (209), la part des personnes nées hors de Polynésie française est stable depuis 10 ans (13 %). Les natifs de métropole, des départements d'outre-mer ou des collectivités d'outre-mer représentent 11 % de la population et ceux de l'étranger 2 %. Les personnes nées en Nouvelle-Calédonie ou à Wallis-et-Futuna sont au nombre de 2 600, soit 1%. 1 200 étrangers (0,5 % de la population) résident en Polynésie française. Les nationalités les plus représentées sont les Chinois, les Philippins, les Japonais, les Américains (États-Unis) et les Européens (Europe géographique, Russie comprise). Ces personnes sont principalement employées dans les secteurs de la perliculture, du transport et du tourisme.

³ On dénombre 2700 européens sur une population 11 777 habitants (cf. Toulellan & Gille, 1994 : 72)

⁴ Trémon, 2007, voir développement en annexe

commerciale des uns et des autres et des mécanismes de solidarité qui transcendent en partie les origines communautaires, la société chinoise de Tahiti se recompose par un double processus d'unification / différenciation où la stratification socioéconomique acquise vient se superposer aux différences ethniques originelles. (cf. Trémon, 2007). Par rapport aux autres communautés, la communauté chinoise « a souffert d'une certaine défiance et d'une marginalisation officielle jusqu'en 1972. C'est à partir de cette date seulement que les Chinois ont pu acquérir la nationalité française, posséder des biens immobiliers et accéder à d'autres professions que celles du commerce ou du métayage agricole. Cette intégration a également ouvert la voie au métissage de cette ethnie jusque-là fortement endogame ». (Merceron, 2005).

Les personnes qui s'identifient par le métissage constituent 15 à 20 % de la population et peuvent correspondre à deux catégories : celles qui sont effectivement issues d'unions « mixtes » plus ou moins récentes en Polynésie ou ailleurs, et celles qui appartiennent à la classe sociale des « Demis » ('*afa*, en tahitien), dont nous avons vu l'instauration au 19^{ème} siècle. Dans le premier cas, le terme « *demi* » est en général qualifié. On peut ainsi se dire « *demi chinois* », et/ou « *demi tahitien* », et se constituer une identité avec trois au quatre « demis ». Par exemple : « *Je suis demi tahitien, demi paumotu et demi chinois*¹ »

Dans le second cas, être « Demi », signifie appartenir à une généalogie mixte mais identifiée. C'est ainsi que dans une interview² récente, l'écrivaine Chantal Spitz, elle-même d'origine *demie*, distinguait clairement les deux catégories, *métis*, et *demi* :

Non, demi, ça veut pas dire métis, demi c'est cette classe sociale, là, c'est une caste être demi, ce n'est pas être métis. Être demi, c'est descendre des premiers colons européens et des filles de grand chef. Ils ont fait des alliances comme ça de génération en génération. C'est une des premières choses qu'on apprend à ces enfants-là, c'est qui ils peuvent fréquenter, avec qui ils peuvent se marier et quelle carrière ils doivent faire. (Spitz, 2012)

Cette définition peut être mise en perspective avec le témoignage d'une enseignante³ de la même génération, mais issue d'une union mixte plus récente entre Français et Tahitien :

Nous, on était les demis, on était ni français ni tahitien, c'est pour ça, on était obligé de rester entre nous.

et celui d'un autre enseignant⁴ de la même génération lui aussi, mais issu d'une union mixte entre Chinois et Tahitien :

On était rejetés, c'était difficile de se faire admettre, des deux côtés les familles nous considéraient d'un mauvais œil...

¹ Propos recueilli dans le cadre de l'enquête, voir *infra*, partie 2.

² Chantal Spitz est née en 1954 à Papeete. Elle était interviewée par Alexandre Héraud sur France inter pour l'émission « L'heure ultramarine », le 25 juillet 2011, <http://www.franceinter.fr/player/reecouter?play=101491>

³ Propos recueilli en 1998 dans le cadre d'une conversation privée.

⁴ Propos recueilli en 2006 dans le cadre d'une conversation de travail.

Nous percevons par ces témoignages toute la complexité de la construction identitaire par et dans le métissage. Pour les uns, il s'agit d'un héritage, l'appartenance à la classe dominante est un bien que la transmission familiale conserve et transmet, y compris dans l'illégitimité matrimoniale ; pour les autres, il s'agit plutôt du dépassement d'une aporie identitaire, paradoxalement fondatrice en ce qu'elle est déterminée de façon extrinsèque par le regard des Autres, dans un processus d'exclusion, celui des communautés desquelles on est issu, et qui pour autant, ne nous reconnaissent qu'imparfaitement. Autant dire que la statistique trouve ici ses limites. Nous reviendrons sur ces questions dans les chapitres suivants.

❖ CRISE POLITIQUE

○ *Un pays tiraillé entre l'autonomie politique et la dépendance économique.*

Sur le plan institutionnel, la Polynésie française est une Collectivité territoriale d'Outre-mer (COM), qui bénéficie d'un statut d'autonomie au sein de la République française, statut défini par la Loi organique¹ du 27 février 2004 :

«Pays d'outre-mer au sein de la République, la Polynésie française constitue une collectivité d'outre-mer dont l'autonomie est régie par l'article 74 de la constitution. (Elle) se gouverne librement et démocratiquement (...)» (Loi 2004-92 article 1^{er}).

L'article 74 de la Constitution² lui permet de faire valoir ses intérêts propres au sein de la République. Son statut ne peut être adopté et modifié qu'après avis de son Assemblée.

Depuis le statut d'autonomie de gestion accordé en 1977, la Polynésie française a bénéficié d'un renforcement constant de son autonomie : un statut d'autonomie interne a été promulgué en 1984 puis le statut d'autonomie est intervenu en 1996, renforcé par la Loi organique de 2004, modifiée en 2007, puis en 2011³. La Polynésie française exerce de larges pouvoirs normatifs, dont certains relèvent en Métropole du Parlement (fiscalité directe et indirecte, fonction publique territoriale, sécurité sociale, réglementation des loyers, etc...). Le statut de 2004 a en outre attribué à la Polynésie française d'importantes compétences pour réglementer de larges pans du droit civil, le droit du travail, le droit commercial, les transports aériens internationaux, etc... En outre, elle peut participer à l'exercice de certaines compétences de l'État. Les compétences de l'État concernent essentiellement l'exercice des missions régaliennes : la nationalité, les droits civiques, le droit électoral, les droits civils, l'état et la capacité des personnes ; la garantie des libertés publiques, la justice ; la politique étrangère ; la défense ; l'entrée et le séjour des étrangers (à l'exception de l'accès au travail des étrangers) ; la sécurité et l'ordre public, la police et la sécurité concernant l'aviation civile et la

¹ Loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française

² (Modifié par Loi constitutionnelle n°2003-276 du 28 mars 2003 - art. 10) Voir en annexe.

³ Loi organique n° 2011-918 du 1er août 2011 relative au fonctionnement des institutions de la Polynésie française.

circulation maritime. (La définition des compétences respectives du pays et de l'État ainsi que les institutions de la Polynésie font l'objet d'une description en annexe).

Toutefois, dans le cadre de la relation entre la Polynésie française et l'État, le fonctionnement institutionnel reste tiraillé entre autonomie politique et dépendance économique, car l'importance des transferts financiers de l'État, qui contribue au PIB global pour 29 %, instaure en grande partie une économie de la rente. On notera ainsi en second lieu l'importance des dépenses de l'État¹, réparties en trois catégories. Tout d'abord, en 2010, les interventions budgétaires directes de l'État et des établissements publics nationaux se sont établies à 178,94 milliards de Fcfp soit environ 1,5 milliard d'euros (cf. Fig.7).

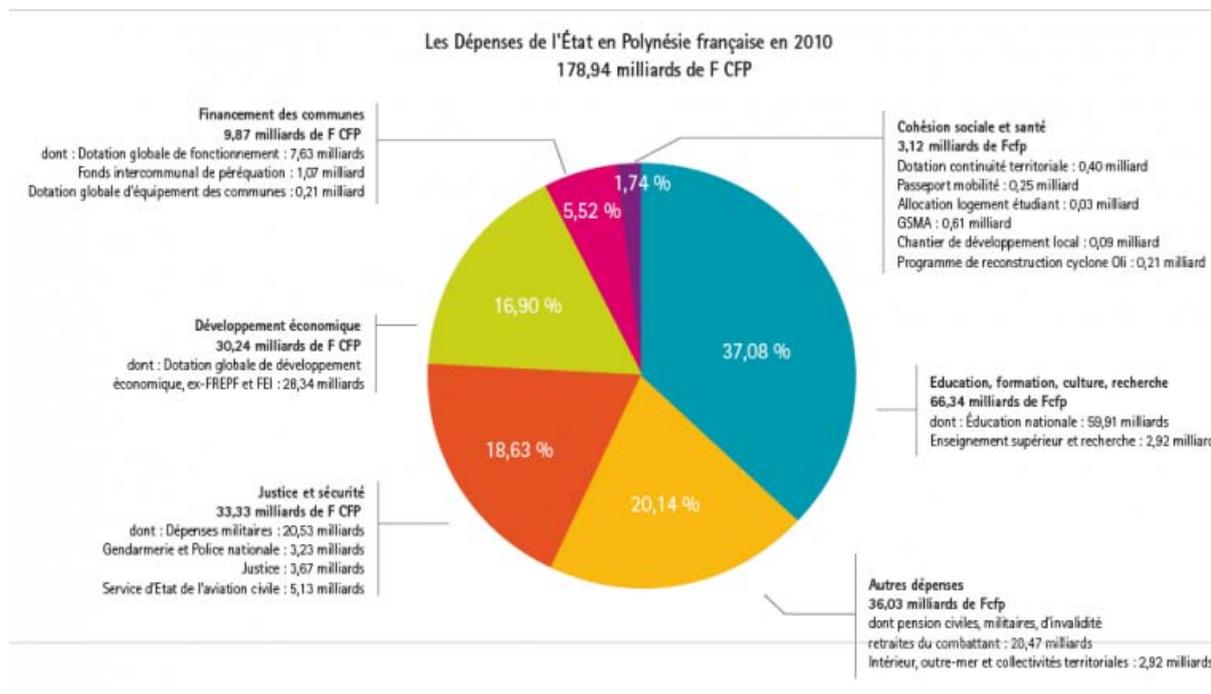


Fig.12. Les dépenses de l'État en Polynésie française en 2010 (1,5 M€)

À cette somme à laquelle s'ajoutent différents dispositifs², ce qui porte le total à 221,33 milliards de Fcfp, soit 1,85 milliards d'euros. C'est ainsi que, du fait du statut spécifique de la

¹ Source : Haut-commissariat de la République en Polynésie française. Je reprends ici les éléments disponibles sur le site institutionnel. Ces transferts financiers sont particulièrement importants pour l'éducation, qui constitue le premier poste budgétaire avec 66,34 milliards de Fcfp, soit environ 555 millions d'euros, et 37 % du montant total des dépenses réalisées. Viennent ensuite la Justice et la sécurité (18,63 %), le développement économique de la Polynésie française (16,90 %) dépenses qui proviennent pour l'essentiel de la convention pour le renforcement de l'autonomie économique de la Polynésie française, incluant la dotation globale de développement économique (DGDE) et l'ex-fonds pour la reconversion économique de la Polynésie française (FREPF). S'ajoutent le fonctionnement et le développement des communes (5,52 %), effectué via la dotation globale de fonctionnement (DGF), le fonds intercommunal de péréquation (FIP) et l'équipement des communes, puis la cohésion sociale et la solidarité (1,74 %). Avec 3,12 milliards de Fcfp les dépenses de cohésion sociale et de santé ont soutenu les actions de solidarité et le secteur de la santé, mais également le financement du service militaire adapté, les chantiers de développement local, la dotation de continuité territoriale, les bourses et le passeport mobilité. Enfin, le versement des pensions civiles et militaires, le fonctionnement des services du Haut-commissariat, des douanes, de la trésorerie générale et de Météo France constitue les 20,14 % restant.

² À cette somme à laquelle s'ajoutent le dispositif de défiscalisation nationale (11,7 milliards Fcfp), le financement de projets d'investissement dans des secteurs clés tels que les énergies, les télécommunications, la construction de logements, le tourisme nautique et l'hôtellerie. (44 dossiers = 26,4

collectivité territoriale, la vie politique en Polynésie française est nécessairement déterminée par le fait colonial et le rapport à la France, dans une relation ambiguë.

○ **2004, la crise**

En 2004, après treize années de la mandature Flosse qui a contribué à figer l'exercice du pouvoir, l'avènement du *Tau'i*¹ a été suivi d'une période éminemment chaotique, sur fond de crise économique mondialisée. Une crise politique agite les institutions, marquée par la succession effrénée des gouvernements : ce sont onze gouvernements qui se succèdent en sept années (2004-2011). (cf. Tableau 3 ci-dessous - D'autres éléments illustrant la puissance des comportements individuels dans les alliances politiques, source de précarité institutionnelle², sont donnés en annexe). On note en outre que les langues polynésiennes ont fait l'objet d'une instabilité collatérale, puisqu'elles se trouvaient placées sous la compétence du Ministre de la culture lorsque le gouvernement était exercé par le parti *Tahoera Huiiraatira* (autonomiste), sous la compétence du Ministre de l'éducation lorsqu'il s'agissait du parti *Tavini Huiiraatira* (indépendantiste), et nulle part dans les premiers gouvernements *Te Poritenia To Tatou Ai'a* (autonomiste).

Tableau 5. Liste des présidents du gouvernement de la Polynésie française

| <i>Nom</i> | <i>Dates de mandat</i> | <i>Parti politique</i> | |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|---|
| Gaston Flosse | 6 sept. 1984 - 7 févr. 1987 | <i>Tahoera'a Huiiraatira</i> | <i>autonomiste</i> |
| Jacky Teuira | 13 fév. 1987 - 7 déc. 1987 | <i>Tahoera'a Huiiraatira</i> | <i>autonomiste</i> |
| Alexandre Léontieff | 9 déc. 1987 - 5 avr. 1991 | <i>Te Tiarama</i> | <i>autonomiste</i> |
| Gaston Flosse | 5 avr. 1991 - 14 juin 2004 | <i>Tahoera'a Huiiraatira</i> | <i>autonomiste</i> |
| Oscar Temaru | 14 juin - 22 oct. 2004 | <i>Tavini Huiiraatira</i> | <i>Indépendantiste</i> |
| Gaston Flosse | 22 oct. 2004 - 3 mars 2005 | <i>Tahoera'a Huiiraatira</i> | <i>autonomiste</i> |
| Oscar Temaru | 3 mars 2005 - 26 déc. 2006 | <i>Tavini Huiiraatira</i> | <i>indépendantiste</i> |
| Gaston Tong Sang | 26 déc. 2006 - 13 sept. 2007 | <i>Tahoera'a Huiiraatira</i> | <i>autonomiste</i> |
| Oscar Temaru | 13 sept. 2007 - 23 fév. 2008 | <i>Tavini Huiiraatira</i> | <i>indépendantiste</i> |
| Gaston Flosse | 23 fév. - 15 avr. 2008 | <i>Coalition UDSP</i> ³ | <i>Alliance autonomiste - indépendantiste</i> |
| Gaston Tong Sang | 15 avril 2008 - 11 fév. 2009 | <i>To Tatou Ai'a</i> | <i>autonomiste</i> |

milliards Fcfp), et le dispositif de reversement des frais d'assurance maladie (4,29 milliards Fcfp de frais médicaux).

¹ Signifie « le changement » : après treize années d'immobilisme politique sous la coupe de Gaston Flosse, leader du *Tahoera Huiiraatira*, parti autonomiste, les électeurs ont porté le parti indépendantiste *Tavini Huiiraatira* au pouvoir en la personne d'Oscar Temaru, élu Président de la Polynésie française.

² L'historien J.-M Regnault (2005) a analysé les déterminants de la première crise 2004-2005 : voir en annexe.

³ Union pour le développement, la stabilité et la paix (UDSP) : ce groupe parlementaire de l'Assemblée de la Polynésie française, a été créé le 26 février 2008 et a pris fin le 09 avril 2009. Il résulte de la réunion des groupes de l'Union pour la démocratie (UPLD, 20 élus) d'Oscar Temaru et du *Tahoeraa huiiraatira* (10 élus) de Gaston Flosse, qui avaient jusque là toujours été des adversaires politiques, dans le clivage autonomiste / indépendantiste. Cette coalition permet l'élection de Gaston Flosse à la présidence de la Polynésie, contre Gaston Tong Sang, dont le parti était arrivé majoritaire aux élections territoriale. La Polynésie est donc gouvernée pendant deux mois par le représentant d'un parti qui n'a obtenu que 17,26 % des voix lors du scrutin du 10 février, alors que le parti de Gaston Tong Sang, avec ses 45,36 % des voix, est relégué dans l'opposition. Voir narration des faits en annexe.

| | | | |
|------------------|------------------------------|----------------------------------|---|
| Oscar Temaru | 11 fév. 2009 - 24 nov. 2009 | <i>Coalition UDSP</i> | <i>Alliance autonomiste - indépendantiste</i> |
| Gaston Tong Sang | 24 nov. 2009 - 1er avr. 2011 | <i>To Tatou Ai'a</i> | <i>autonomiste</i> |
| Oscar Temaru | 1er avril 2011 – 17 mai 2013 | <i>Tavini Huiraaatira / UPLD</i> | <i>Indépendantiste</i> |
| Gaston Flosse | 17 mai 2013 - | <i>Tahoera'a Huiraaatira</i> | <i>autonomiste</i> |

En 2008, à la surprise générale, le clivage autonomiste vs indépendantiste, traditionnel depuis 1946, s'est trouvé remis en cause par une alliance inattendue entre les deux partis *Taohera* et *Tavini*, alliés contre *To Tatou Ai'a*, contribuant à l'élection de Gaston Flosse et au brouillage des lignes politiques.

Les citoyens supportent de moins en moins bien ces jeux politiques, ce qui transparaît régulièrement des échos relayés la presse locale¹ comme des blogs dont le développement croît sur l'Internet. En effet, l'exercice du pouvoir échappe au scrutin électoral :

L'instabilité politique en Polynésie française signifie en quatre ans, sept motions de censure dont quatre menées à terme et une succession de cinq présidents à la tête de l'exécutif polynésien. Pourtant, en quatre ans, il n'y a eu qu'une élection territoriale et une élection partielle. Ainsi, en dehors de toute consultation électorale, les motions de censure sont adoptées parce que certains élus à l'assemblée de la Polynésie française décident de changer de camp et de faire basculer des majorités. (Al Wardi, 2007)

Plusieurs facteurs permettent d'expliquer l'instabilité politique, ainsi, selon l'analyse d'Al Wardi (2007), on retiendra notamment :

Une vie politique fondée essentiellement sur les relations avec la métropole, une surenchère statutaire, un pouvoir autoritaire qui obtient un mode de scrutin étonnant, le « nomadisme » politique et une lutte pour le pouvoir exacerbée par le clientélisme.

Le clientélisme est peut-être d'ailleurs moins dû à des déterminants culturels qu'à l'organisation de l'administration dans le cadre de l'autonomie. Même le statut renforcé par la Loi organique de 2004 n'a pas permis de palier la « vassalité des communes ». C'est ainsi qu'un rapport du Sénat (Cointat & Frimat, 2008) note que le développement du Territoire est marqué par des déséquilibres :

Les relations entre les 48 communes et la collectivité sont marquées, depuis les années 1970, par une ambiguïté qui n'est pas véritablement propice à une correction réfléchie des déséquilibres. En effet, malgré quelques améliorations potentielles apportées par la loi organique du 27 février 2004, modifiée en 2007, les communes demeurent largement dépendantes des transferts financiers que leur accorde la Polynésie française. Cette relation de dépendance peut de surcroît favoriser des recompositions politiques d'opportunité et contribuer par conséquent à l'instabilité politique. »(...) [Il a ainsi été observé que] « les communes étaient dans une position de vassalité à l'égard du territoire, l'absence de grilles définissant le taux de participation de la collectivité au financement des projets communaux permettant que cette participation varie fortement selon l'orientation politique et la docilité du maire. (Cointat & Frimat, 2008)

¹ Voir extraits en annexe

Depuis 2011 toutefois, une Loi de Pays¹ est censée apporter des améliorations en fixant des règles claires et transparentes dans l'attribution des aides, sur la base du projet communal.

En somme, dans un cadre politique conditionné par le rapport à la France, on peut tout de même s'interroger, avec Al Wardi, sur les effets de l'hyper-présidentialisation du pouvoir :

Le statut de la Polynésie française prévoit que seule l'assemblée est élue au suffrage universel direct et que les élus qui, à leur tour, votent pour désigner le président de l'assemblée, son bureau, puis le président de la Polynésie française. (...) L'exécutif n'est pas donné à un pouvoir collégial mais à un président de la Polynésie française qui nomme lui-même les ministres à qui il délègue ses pouvoirs. Cette assemblée est souvent accusée d'être une simple chambre d'enregistrement. La docilité de la majorité à l'assemblée territoriale est une constante de la vie politique locale. En revanche, le président de la Polynésie est puissant : c'est lui qui détient tous les leviers du pouvoir, c'est lui qui décide de tout. De plus, il y a une dimension socio-économique du pouvoir : ce dernier, grâce aux transferts de l'État et aux compétences accordées, est incontournable dans le jeu économique et social. C'est lui, par exemple, qui distribue les emplois, les subventions, les diverses autorisations et le travail aux entreprises : cette place prépondérante est donc fortement recherchée, disputée. La culture politique polynésienne donne une relative autonomie aux élus locaux pour négocier, après les élections, leur appartenance à un parti en fonction de leurs intérêts et de celui de leur électeur. Ils seront, en effet, les premiers bénéficiaires de tout changement d'alliance car il vaut toujours mieux pour un élu être dans la majorité pour recevoir en retour ce dont il a besoin pour ses administrés, l'essentiel étant d'être le plus proche possible des ressources publiques afin d'assurer la redistribution. (Al Wardi, 2007)

Inhérent lui aussi au statut² de la Polynésie française (voir sur ce point Troianiello A., 2004) le phénomène d'hyper-présidentialisation semblerait avoir entraîné deux effets contraires, la stabilité politique autoritaire caractéristique de la mandature Flosse comme la crise politique qui a suivi l'avènement du *Tau'i*. Cela nous conduit à admettre le paradoxe comme principe explicatif. Paradoxalement en effet, le statut d'autonomie renforce le modèle politique « royal-impérial », dont le fonctionnement abusif est tout autant à attribuer au défaut d'administration véritablement fonctionnelle qu'à la permanence de traits culturels. Ou plus exactement, parmi plusieurs traits culturels susceptibles de manifester leur permanence dans la société actuelle, et dont le modèle royal-impérial ne représente qu'une des possibilités, le statut d'autonomie, en octroyant des pouvoirs renforcés au Président du Pays, contribue à

¹ « Une Loi du Pays de septembre 2010 fixe désormais de manière claire, transparente et impartiale le régime du concours financier du Pays aux communes et à leurs groupements, via les crédits gérés par la DDC (depuis sa création, près de 1 077 subventions d'investissement ont été accordées pour un montant de 22 milliards de Fcfp). « Cette loi a été préparée en concertation avec les élus, dorénavant la règle du jeu est connue de tous, et surtout est la même pour tout le monde, seule compte la qualité du projet », explique Marie-Laure Denis. « Elle définit les conditions et les critères d'attributions des aides : qui peut en bénéficier, dans quels secteurs, avec quels taux, quelles sont les pièces à fournir... Si un maire estime que le refus de son dossier est véritablement non justifié au regard des critères de subvention définis par la loi, il peut faire un recours auprès du tribunal administratif à l'encontre du Pays. » Une avancée majeure soulignée par le président Gaston Tong Sang lors du XXIIe Congrès des communes : « (...) les maires ont apprécié que le projet de loi soit fondé sur la qualité du projet communal et non sur l'engagement partisan de la commune demanderesse ». Source Dixit 2010 <http://www.eco.netfenua.pf/institutions-de-Polynesie-francaise/revolution-dans-les-communes.jsp>

² Il est intéressant de constater que des mouvements paradoxaux similaires ont eu lieu à l'Université de la Polynésie française après la mise en place de la LRU.

sélectionner celui-là plutôt que les autres. Un des effets corollaires est constitué par l'affaiblissement de l'administration. Ainsi, si l'on admet le paradoxe comme principe explicatif, (le *contraire d'une proposition vraie n'est pas une proposition fausse, c'est une autre proposition vraie*), les situations apparemment inexplicables prennent davantage de cohérence. L'ordre autoritaire et le chaos procèdent d'une même dynamique qui se réalise dans des configurations différentes, selon une loi de contradiction interne¹. Ainsi, en reprenant le cadre conceptuel de Demorgon (2000, 2005) il est possible de voir dans cette crise l'expression d'une *crase*,

Un pays peut subir une succession de défis à partir de son environnement géopolitique. Ou bien il ne peut faire face et risque de disparaître ; ou bien ses ressources culturelles habituelles lui permettent de répondre. Troisième possibilité : des acteurs mettent en œuvre des stratégies inédites en sollicitant de façon inhabituelle un système culturel. Les crases culturelles, ou acculturations crastiques, représentent de tels processus inventifs : positifs ou négatifs. Des données, ou conduites culturelles, ordinairement opposées, en viennent à s'associer, à fusionner. (...) En politique, une crase peut être liée à des conduites aberrantes ou même folles. Quand elle atteint certains extrêmes, l'ensemble par exemple sociétal qui reposait sur elle, explose ou implose. (Demorgon, 2000 : 37)

Ici, la crase serait révélatrice d'une dynamique conflictuelle entre le modèle royal-impérial et les nouveaux défis d'une Polynésie dans un ensemble de dynamiques mondialisées, que l'élection d'un parti indépendantiste en 2004 a soudainement amenées à hiérarchiser différemment.

Généralement, la crase culturelle opère à la jonction des grands courants sociétaux communautaire, royal-impérial, national-marchand et à la jonction des grands secteurs d'activité : politique et militaire, économique, religieux, informationnel. (ibid. : 38)

Dans l'alliance entre Gaston Flosse et Oscar Temaru, l'opposition autonomiste vs indépendantiste s'est trouvée dépassée, dans une configuration donnée, par une autre logique déterminant l'exercice du pouvoir, dont les données ont peut-être à voir avec le rapport à la terre, associant une forme d'héritage politique à une forme de repli identitaire.

La crise politique a conduit à des blocages importants dans la période 2004-2011 notamment, et à un très fort pessimisme de la part de tous les acteurs sociaux (qui, dans l'enceinte de l'école, a peut-être vu son paroxysme en 2008, nous en verrons des exemples notables avec les enquêtes de terrain). Une nouvelle Loi² relative au fonctionnement des institutions de la

¹ Je rejoins ici J.-M. Regnault (2007 : 45) qui associe le désordre politique en Polynésie française au mouvement brownien, Toutefois il semblerait que l'auteur utilise cette notion comme une comparaison illustrative, une sorte de métaphore, propre à désigner par des mots l'inexplicable. Alors qu'à mon sens, il peut effectivement s'agir d'un principe explicatif dans une épistémologie complexe, car le mouvement brownien manifeste le principe de contradiction interne de tout système. Il est, selon la formulation de Robert Paris « *la découverte qu'au sein de la stabilité, on trouve l'instabilité permanente, que l'ordre a pour origine le désordre et que l'irréversibilité est fondée sur la réversibilité, etc. En somme, il est l'illustration de la dialectique fondamentale de la matière...* » (Source : <http://www.matierevolution.fr/spip.php?article838>)

² Loi organique n° 2011-918 du 1er août 2011

Polynésie française est censée limiter ce phénomène pour les années à venir¹. Toutefois, il est possible de comprendre aujourd'hui que non seulement cette crise n'était pas imprévisible, ce qui finalement importe peu, mais aussi, espérons-le, que d'un point de vue systémique, elle ne devrait pas avoir que des effets négatifs.

❖ CRISE ECONOMIQUE

Dans le cadre de la crise mondiale, la Polynésie française a vu tous ses indicateurs économiques « virer au rouge ». Ainsi, en 2010, la mission Barthélémy² synthétisait dans un constat dramatique plusieurs faits saillants, révélateurs d'un effondrement global :

- de 2008 à 2010, ce sont plus de 10 000 emplois³ qui ont été détruits, dont 80 % dans le secteur privé ; ce qui représente 13 % de l'emploi salarié total.
- l'absence de politique coordonnée d'investissement public ne permet pas de doter la collectivité d'une vision d'ensemble de son développement à moyen et à long terme ;
- la caisse de prévoyance sociale, qui gère le régime de protection sociale des Polynésiens, « est au bord de la faillite » ;
- la situation des finances publiques est « critique » et le rapport pointe ici d'une part, une fraude fiscale massive – représentant chaque année 20 milliards de francs CFP – et, d'autre part, une explosion de l'endettement de la collectivité – 84,4 milliards de francs CFP en 2009⁴. La notation financière de la Polynésie française s'est d'ailleurs fortement dégradée, passant de BBB + à BBB –
- On constate de fortes inégalités.

¹ Cette Loi a pour objet d'améliorer le fonctionnement des institutions de la Polynésie française en limitant l'instabilité politique. Elle cherche à garantir la représentation des archipels tout en prenant en compte la répartition démographique ainsi qu'à limiter les frais de fonctionnement des institutions, étant donné l'endettement actuel du pays. (92 milliards XPF soit 770 millions d'euros). Elle institue une circonscription unique, composée de huit sections électorales dont quatre pour les îles de la Société. Chaque section comprend au minimum trois sièges. Le mode de scrutin de l'Assemblée est peu modifié (une prime majoritaire de 19 sièges sur 57 est attribuée à la liste qui a recueilli la majorité). Par ailleurs, le nombre des membres du gouvernement polynésien est réduit de 15 à 8, non compris le Président, ce qui correspond à une demande de la société civile et paraît plus en adéquation avec la taille de la collectivité. Le nombre des collaborateurs est aussi limité (15 par ministre, soit un total de 120, alors que certains gouvernements avaient pu, par le passé, entretenir jusqu'à 693 « contrats-cabinets »). Le nombre de mandats du Président est limité à deux mandats successifs. Le principe de la motion de censure, source d'instabilité politique, est conservé mais dans un cadre démocratique plus coercitif (la signature d'un tiers des membres est nécessaire pour la déposer, celle de deux cinquièmes pour l'adopter). Enfin, elle prévoit que l'assemblée de la Polynésie française adopte un schéma d'aménagement général qui fixe les orientations fondamentales à moyen terme en matière de développement durable, de mise en valeur du territoire et de protection de l'environnement. En revanche, cette Loi ne modifie pas le statut du président.

² Une mission d'assistance des inspections générales des finances, de l'administration et des affaires sociales, conduite par M. Jacques Barthélémy a rendu son rapport en septembre 2010 (cité par le *rapport Quentin*, 2011).

³ 9200 emplois au moment du rapport, 10 068 au 31 décembre 2010. À cette date, 64 800 emplois salariés sont déclarés à la CPS, auxquels il faut ajouter 11 500 salariés de l'État. Ce sont donc 13 % de l'ensemble des emplois qui ont disparu.

⁴ Elle s'est accrue depuis, puisqu'elle se monte à 92 millions en 2011.

Dans ce contexte, les transferts financiers de l'État assurant 29% du PIB sont aujourd'hui moins considérés par certains économistes comme manne financière que comme stabilisateurs économiques.

D'autres diagnostics ont été portés lors des États généraux de 2009, complétés par différentes réunions sectorielles menées afin de réfléchir aux perspectives d'un nouveau développement, par exemple le document relatif à une nouvelle *Stratégie de développement touristique* publié par le Ministère du tourisme (2010), ou le Grenelle de la mer qui s'est tenu en 2010. C'est à ces différentes études que nous nous référons ici. Il apparaît que l'ensemble du secteur économique, à quelques exceptions près (téléphonie mobile, par exemple) souffre de problèmes réels mais aussi d'un potentiel de ressources dont l'exploitation ne pourra être effectuée qu'à la condition de réformes structurelles conséquentes.

Tout d'abord, parmi les secteurs d'activités existants, les piliers économiques sont constitués par le tourisme, la perliculture, l'aquaculture, l'artisanat, le bâtiment, et les travaux publics. Mais ces secteurs « porteurs » dont le nombre reste relativement restreint, connaissent aujourd'hui de graves difficultés. Le tourisme, principal moteur du développement économique, est en crise depuis plusieurs années. Représentant 6% du PIB (77 % des ressources propres du pays), il générerait encore, en 2010, 40 milliards de Fcfp par an et 10 000 emplois directs et indirects¹. Un diagnostic établi en 2010 par le Ministère du tourisme dresse un constat mitigé, reconnaissant des causes conjoncturelles liées à la crise mondiale mais aussi des problèmes structurels : « *malgré une notoriété forte sur les principaux marchés émetteurs, la Polynésie n'a jamais connu le décollage de son tourisme. Notre meilleure année en 2000 a enregistré 253 107 visiteurs, 9 ans plus tard, ce chiffre a chuté à 160 447. [Ce qui correspond au nombre connu en 1987]. Ces variations sont récurrentes (...) l'industrie touristique demeure une industrie relativement fragmentée au sein de laquelle la majorité des acteurs privés comme publics agit sans toujours se concerter* ». Centré sur un segment de marché trop restreint, celui du tourisme de luxe², fortement dépendant des énergies fossiles donc importées, finalement relativement peu pourvoyeur d'emplois locaux et encore moins durables — l'hôtellerie qui fournit des emplois est un secteur en récession (- 10% par an, nombre d'hôtels qui avaient été de véritables fleurons du littoral ont fermé), la petite hôtellerie peine à se développer et les croisiéristes ne recrutent pas localement—, le secteur souffre de la concurrence internationale et d'un manque de structuration interne. La problématique du tourisme comme moteur de croissance met en tension l'image de Tahiti (devenue une marque déposée) et la problématique de développement durable.

Par ailleurs, les secteurs exportateurs (perle, coprah) connaissent une chute notable, en demande comme en valeur. La perliculture, qui a subi une chute des exportations de 60% entre 2008 et 2010, peine à maintenir son rang mondial. Avec un volume d'exportation du

¹ Néanmoins, selon l'IEOM, l'offre touristique génère un besoin d'importations de biens et de services intermédiaires qui réduit de moitié la valeur ajoutée du secteur. (source : Ministère du tourisme, 2010)

² Le tourisme de luxe représente 72% du marché, le « grand tourisme » 23% et le tourisme simple 5%. La manne touristique est également concentrée sur deux archipels, les îles du vent (60%) et les îles sous le vent (35%), les autres archipels ne représentant que 5 % du total (source : ISPF 2011).

monoi qui a baissé de moitié, le secteur des cosmétiques présente le même profil que celui du tourisme. L'agriculture peine à s'affirmer.

Paradoxalement, le secteur halieutique ne produit pas les résultats attendus malgré une ZEE considérable. Le développement de la pêche hauturière n'a pas été maîtrisé : « *Dans ce domaine, tout est allé trop vite, les pouvoirs politiques ont mis les moyens avant les hommes (priorité à la « défisc », les équipements portuaires avant les formations qualifiantes sans anticiper la chute des rendements* » (Fenua Economie, 2010 : 102). Conséquences regrettables, la flottille artisanale a baissé, et le secteur de la construction navale est devenu improductif puisque les commandes des nouveaux équipements ont été passées en Asie. Le défaut de statut professionnel conduit au fait que la Polynésie finit par manquer de marins ! Ce secteur est une illustration assez représentative de l'ensemble et conduit à questionner, dans la relation entre le politique, l'économique et social, les arbitrages qui ont été faits pendant des années en matière de gestion des ressources naturelles, économiques et humaines.

Nous n'allons pas continuer le détail du panorama¹ économique, signalons que les entreprises parapubliques sont en difficulté (la compagnie aérienne Air Tahiti Nui peine à survivre depuis sa création, le GIE Tourisme doit être restructuré), le secteur du bâtiment² souffre nécessairement d'un grave déficit de la commande publique et la baisse des investissements ne conduit pas à une relance par le secteur privé, le marché automobile s'effondre. Un problème général est constitué par le fait que les ressources énergétiques restent fortement dépendantes des importations, par l'impact du coût des transports sur toutes les transactions commerciales, et par la gestion même des transports intra et inter îles. Sur ce dernier point, le manque d'efficacité des transports en commun a conduit à un impact très négatif du « tout voiture » (Bon, 2005), qui augmente les coûts de toute activité, du point économique comme humain, et contribue très largement aux inégalités territoriales [Voir document en annexe]. Ce phénomène a aussi une incidence forte sur l'éducation³.

Si on analyse la situation en termes d'insertion professionnelle, il apparaît que les jeunes sont particulièrement touchés. Dans un contexte où, en Polynésie française, le taux d'emploi est

¹ On pourra se référer notamment aux États généraux de 2009, aux analyses sectorielles publiées par les différents ministères en 2009-2010, aux publications des indicateurs par l'ISPF, à la revue *Dixit Tahiti, Revue économique sociale et culturelle de la Polynésie française*, etc.

² « Le secteur du Bâtiment et des Travaux Publics (BTP) est un secteur très important dans l'économie du territoire, puisqu'il contribue pour environ 5 % au Produit Intérieur Brut (PIB). Il regroupe 9 % de l'emploi salarié, 17 % des entreprises du secteur marchand, et un tiers du chiffre d'affaires global des entreprises. Près des deux tiers des entreprises se rattachent à l'activité de second œuvre, un tiers est spécialisé dans le gros œuvre, les entreprises du génie civil ne représentant que 1 % du total (...) L'année 2008 marquera un tournant avec – pour la première fois – la diminution du chiffre d'affaires et des effectifs salariés. Le bilan de l'année 2010 est ainsi très sombre pour ce secteur. » (source : ISPF)

³ « Il est vrai que cette politique [du tout voiture] a conduit au fort taux d'équipement automobile de ce Pays d'Outre-Mer, la population tahitienne devenant progressivement captive de l'automobile. Cela a également conduit à la péri-urbanisation de territoires de plus en plus lointains aux dépens des espaces agricoles de l'île. Cette répartition de la population génère un besoin élevé en déplacements quotidiens, ce phénomène étant renforcé par la concentration d'emplois, d'équipements et de services dans l'hypercentre de cette ville portuaire. Comme 75 % des 30 000 actifs travaillant sur Papeete n'y résident pas, chaque matin 22 000 personnes frappent aux portes de l'hypercentre lors d'un déplacement domicile-travail. S'ajoute la contribution à la congestion totale du réseau de voirie aux entrées de Papeete des trajets domicile-école. Seuls 30 % des élèves-étudiants de 11 ans et plus scolarisés à Papeete résident dans cette commune. Ce sont donc les échanges de la périphérie avec l'hypercentre de l'agglomération et les crochets à travers celui-ci qui sont la cause de la congestion de son réseau de voirie et non le trafic de transit. » (Bon, 2005)

généralement faible¹, non seulement la situation de l'emploi est très préoccupante², mais le chômage atteint particulièrement les jeunes : la moitié des chômeurs est constituée par des jeunes de moins de 25 ans, les deux tiers ont moins de trente ans. D'un autre point de vue, dans la population des actifs de moins de 20 ans, un jeune sur deux est au chômage, et un sur trois chez les 20-24 ans, soit le double de ce qui est relevé en France métropolitaine, elle-même au dessous de la moyenne européenne. Cet état de fait, dans une population constituée pour la moitié de jeunes de moins de trente ans, contribue avec force à la dégradation de la cohésion sociale. On note parallèlement que, à l'instar de ce qui est généralement observé au plan international, le diplôme protégerait de l'exclusion (Fig. 8) ; les chômeurs sont majoritairement des non diplômés, alors que le taux de chômage chez les diplômés de l'enseignement supérieur est négligeable³. Par rapport à la métropole, l'insertion des diplômés du supérieur est meilleure, celle des titulaires d'un CAP ou BEP est moindre, l'écart dans les deux cas est de 2 à 3 points.

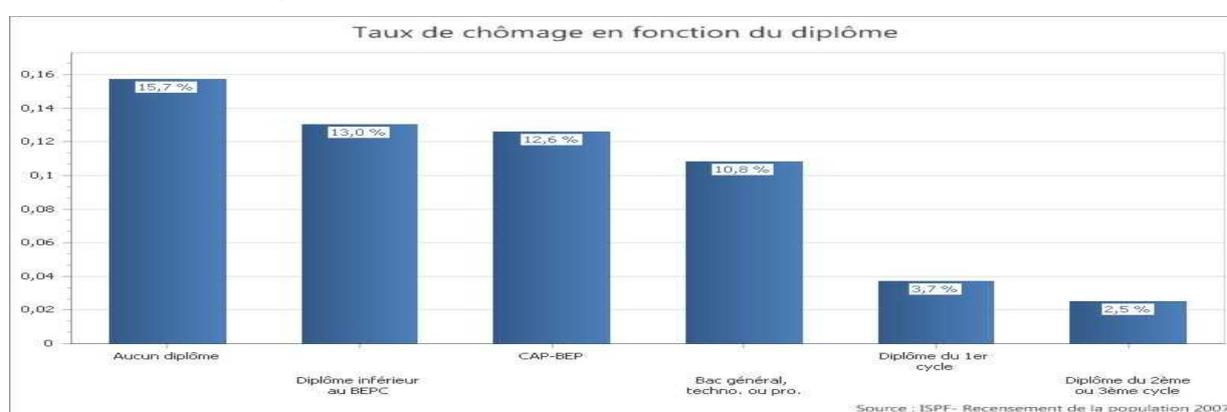


Fig.13. Taux de chômage en fonction du diplôme (source : ISPF 2009)

En réalité, l'analyse de la crise économique par secteur d'emploi montre une inadéquation certaine entre la formation et l'emploi.

C'est donc nécessairement à la lumière des perspectives de développement économiques que les conditions d'une meilleure adéquation peuvent être examinées de façon pertinente, car il serait vain de réajuster les choix au regard de l'existant. Dès lors, quels sont les secteurs qui laissent entrevoir des perspectives de développement sociales et donc scolaires ? D'après les sources citées plus haut, différentes propositions semblent faire l'objet d'un consensus.

¹ 53,7% en 2007, contre 64% en métropole, et 65,4% en Union Européenne (ISPF, 2007)

² « la création d'emploi connaît depuis plusieurs années une évolution défavorable (...) les créations annuelles d'emplois se trouvent très largement inférieures à celles qui seraient requises pour intégrer dans l'emploi les nouveaux arrivants sur le marché du travail, même sans diminuer le nombre actuel des chômeurs (...) il faudrait créer 2500, voire 3000 emplois pour maintenir le taux de chômage à un niveau constant, en 2010. Or il s'est créé moins de 1000 emplois en 2009. » (Venayre 2009 : 24, d'après une analyse menée sur la base des résultats du recensement 2007). En fait, ce sont 10 000 emplois qui ont été perdus entre 2008 et 2010.

³ Sources : ISPF, *Recensement de la population 2007* et Venayre (2009) ; pour ce dernier, cette situation n'est pas spécifiquement polynésienne, simplement, « les tendances qui peuvent être présentes dans un certain nombre de pays développés (exclusion des jeunes, grande vulnérabilité des travailleurs les moins qualifiés) se retrouvent en Polynésie, mais exacerbées ». Je serai conduite à faire la même remarque à propos du système éducatif.

De façon générale, afin de palier l'engorgement du secteur public, il paraît nécessaire de promouvoir le développement de l'initiative privée, par l'aide aux microstructures de type TPE (très petites entreprises) et PME (petites et moyennes entreprises). Il conviendrait aussi de renverser la tendance des années CEP qui a conduit à l'hypertrophie du secteur tertiaire au détriment de l'exploitation des ressources primaires.

En ce qui concerne le secteur du tourisme, l'axe du tourisme rural mérite d'être soutenu et plus largement développé. Du point de vue du pays, il est compatible avec la notion de développement durable (valorisation des ressources des archipels éloignés), et du point de vue des familles, avec la possibilité d'une diversification des ressources et d'un choix de vie plus personnel.

Concernant l'agriculture, il est important de favoriser le développement et la reconnaissance des métiers du secteur primaire, afin d'obtenir au-delà de l'autosuffisance, une véritable « souveraineté alimentaire » (*États généraux, document de synthèse* : 112)

La promotion et le développement des métiers de ce secteur apparaissent possibles sous certaines conditions favorisantes : des terres domaniales agricoles accessibles, un statut d'ouvrier agricole reconnu, des aides familiales à l'emploi, la formation en alternance, une filière de distribution structurée et organisée. (Document de synthèse des États généraux, 2009 : 36)

Le secteur innovant du « bio » offre par ailleurs des perspectives intéressantes, comme le montrent certaines initiatives pour l'instant limitées.

Le secteur des énergies renouvelables est un levier conséquent, qui offre un potentiel très important, aussi bien en ce qui concerne l'autonomie énergétique de la Polynésie française (*États généraux, Atelier 2* : 29) que la création et l'exportation d'une expertise polynésienne qui pourrait alors être envisagée. Le dynamisme et la capacité de développement et d'innovation de ce secteur conditionnent par ailleurs les secteurs cruciaux du transport et du logement, tant en termes d'insertion professionnelle que de qualité de vie.

Parce que finalement négligé jusqu'ici, le domaine de la mer offre certainement le potentiel le plus important, en lui-même et en ce qu'il est étroitement lié aux autres. « *L'Outre-mer sera la vitrine technologique et le territoire d'expérimentation de la France en matière d'énergies marines renouvelables* » affirmait en 2009, le Grenelle de la Mer, préconisant plus concrètement de « *créer une filière cohérente de formations qualifiantes (universitaires et professionnelles) des métiers liés à la mer, notamment pour les filières maritimes et paramaritimes d'Outre-mer* ». La mise en place d'un comité de pilotage¹, le comité *Rahuatu*, devrait permettre de rendre le secteur plus opérationnel. Certaines formations ont été mises en

¹ Le *Ruahuatu*, ou Grenelle de la mer en Polynésie française s'est tenu les 15, 16 et 17 juin 2009 à Papeete, et a permis une large consultation entre les usagers de la mer, les professionnels du secteur, les spécialistes et experts, les services de l'État et de la Polynésie française. La deuxième phase, celle de la mise œuvre des engagements, a débuté avec la création du comité *Ruahuatu* », dans le cadre du conseil polynésien de la mer et du littoral (CPML) (organisme mixte État-Polynésie française en charge du pilotage des politiques publiques dans le secteur maritime). Ce comité a travaillé selon quatre thématiques : « mieux connaître la mer et le littoral » ; « protéger la biodiversité marine » ; « favoriser le développement des métiers de la mer et des transports maritimes » ; « valoriser les ressources marines ». (Source : site internet de la Direction des ressources marines en PF <http://www.pecche.pf/spip.php?article331>).

œuvre depuis 2010, et les études relatives à la création d'un Institut de la mer censé regrouper toutes les formations académiques ainsi que les formations professionnelles initiales et continues ont été programmées.

Enfin, les États généraux (*Document de synthèse* : 132-136) n'ont pas manqué de mettre en évidence « *la promotion de la culture comme facteur de cohésion sociale et moteur économique* », actant le postulat selon lequel « *il faut replacer le Polynésien au centre de la société, lui permettre d'être acteur et non plus figurant et rendre la légitimité au mode de vie traditionnel polynésien* ». On reconnaît ainsi que le secteur de la culture joue un rôle essentiel dans la cohésion sociale et que « *la culture patrimoniale et artistique participe au développement économique en s'appuyant sur les ressources propres et localisée* ». Le développement du secteur culturel passe par « *l'élaboration d'une politique culturelle cohérente [qui] doit poser un cadre institutionnel clair et des principes de partenariats financiers et techniques et articuler l'action culturelle autour des programmes attachés à la protection et la valorisation du patrimoine polynésien, au soutien à la création dans tous les secteurs, et à la promotion de la diversité culturelle par une offre bien répartie* ». Ce choix engendre le développement et la professionnalisation des différents secteurs culturels, qu'il s'agisse de la conservation du patrimoine, mais aussi et peut-être surtout, de la production artistique (danse, chant, musique, arts de la scène et du vivant ...) aussi bien traditionnelle que contemporaine associée aux différents secteurs de la communication (langues et langages, technologies audiovisuelle et informatique).

En conclusion, il semblerait que la crise en Polynésie française ait permis de faire apparaître les limites d'un modèle de développement exogène, qui s'est d'ailleurs davantage avéré un simple modèle de fonctionnement plutôt qu'un outil de développement. En effet, une grande partie des acteurs et des observateurs s'accorde sur le fait que si la crise économique est conjoncturelle et liée aux déséquilibres mondialisés actuels, la Polynésie n'en porte pas moins les germes depuis plusieurs années, et nombre de facteurs problématiques sont en réalité structurels¹. Ses ressorts ont pris naissance bien antérieurement, notamment avec la rupture provoquée par le CEP et la reconfiguration, il y a cinquante ans, du fait colonial par « le fait nucléaire ». Cette problématique enkyste visiblement le progrès social.

¹ On se référera ici à l'article de Bambridge, Venayre & Vucher-Visin (2010), ainsi qu'à la conférence donnée par les auteurs en 2010 à l'Université de la Polynésie française dont voici le résumé : « *La récente crise économique a sévèrement touché la Polynésie française : accroissement du chômage, ralentissement économique, appauvrissement du Pays, baisse des recettes fiscales, graves difficultés de financement des systèmes sociaux... Au-delà de ces aspects conjoncturels, communs à la plupart des pays du monde, la crise a permis de mettre en exergue des motifs structurels qui, certes, ont aggravé le choc de la crise, mais qui minaient depuis des années déjà l'équilibre économique et social polynésien. Parmi ces motifs d'inquiétudes, on peut citer : l'organisation de la vie économique polynésienne, son manque de concurrence et son peu d'ouverture sur l'extérieur, un interventionnisme public souvent inadapté, un système fiscal parfois inefficace ou inéquitable, l'impasse du financement actuel de la protection sociale, les difficultés d'intégration des jeunes Polynésiens et plus généralement les échecs du marché du travail local, l'importance de la pauvreté ou encore les interrogations liées à l'organisation du service public. Le constat doit conduire au changement et les réformes nécessaires devraient être engagées rapidement pour redonner des perspectives positives aux Polynésiens* ». (UPF, 17 février 2010, *Quels choix économiques et sociaux pour l'avenir de la Polynésie ?*).

Les analyses sectorielles, qu'il s'agisse de l'emploi, de la formation, de l'éducation, de l'halieutique, de la production artisanale, de la perliculture, du tourisme, de l'industrie, de l'agriculture ... font apparaître des points communs. J'en retiendrai trois.

Le premier point commun montre des secteurs sclérosés, qui pâtissent de l'absence d'un réel pilotage, ou plus exactement d'un pilotage non efficient¹. Cet état de fait a plusieurs corollaires, d'une part une gestion peu efficace des ressources humaines (exclusion d'une grande partie de la ressource humaine disponible et épuisement de celle qui reste active), d'autre part des phénomènes de ruptures systémiques internes à chaque secteur, qui empêchent la mise en œuvre de dynamiques cohérentes et efficaces. Les acteurs sont présents, raisonnablement compétents, mais ils ne peuvent travailler ensemble. Un second point commun réside dans la forte dépendance vis-à-vis de l'extérieur, que ce soit en termes de marché, de références conceptuelles ou de transferts financiers. L'importance de ces derniers n'empêche en rien l'absence de corrélation entre les moyens alloués et les résultats obtenus. Par ailleurs, l'inadéquation entre la formation et les axes de développement mérite d'être questionnée, et pose clairement les limites d'un modèle éducatif figé sur une représentation classiquement métropolitaine de l'enseignement (prévalence des filières générales sur les filières professionnelles ayant pour conséquence l'orientation et sélection par l'échec...). Le troisième point commun que je retiendrai, montre, de façon paradoxale quand on connaît l'environnement naturel polynésien, une forme de rupture entre la nature et la culture. Cette rupture se manifeste d'abord par l'hypertrophie du secteur tertiaire au détriment des secteurs primaire et secondaire, elle est également perceptible dans le profil de développement de certains secteurs. Un exemple assez significatif est celui du tourisme, un tourisme purement visuel adressé à une population d'hôtellerie de luxe venue consommer à prix d'or des cartes postales interchangeables, un tourisme « hors sol » en quelque sorte, et je dirai qu'un second exemple nous est fourni par l'école, nous y reviendrons.

Il est donc urgent de changer de modèle et de rechercher un modèle de développement plus endogène, ce qui n'exclut en rien la capacité à établir des relations avec le monde extérieur, mais dans un rapport autre. C'est ce qu'ont montré, avec plus ou moins de vigueur, les différents ateliers de concertation qui se sont déroulés en 2009-10, et qui ont cherché des points d'appui pour développer au mieux les potentialités polynésiennes.

Par ailleurs, du fait de la place particulière des jeunes dans la problématique, l'insertion professionnelle constitue un enjeu fort, et il faudrait chercher à rendre opératoire le lien entre éducation, formation et insertion dans l'optique de la réussite scolaire. On suivra sur ce point les conclusions de Bambridge & alii (2010), qui préconisent de diversifier les formations et des projets, ainsi que de porter un autre regard sur la mobilité :

L'insertion professionnelle à la sortie de l'école est un enjeu décisif, notamment en raison de la forte proportion de jeunes quittant l'école sans qualification. Mais la Polynésie française

¹ Une des hypothèses explicatives étant à mon sens en partie lié à l'exercice du pouvoir, c'est-à-dire que là où l'on aurait besoin d'un chef de projet associant vision globale et coordination entre les acteurs, on trouve selon le modèle royal-impérial, un délégué de pouvoir charismatique.

manque aussi de cadres et les formations d'excellence, tant en métropole que sur place, ne diplôment pas suffisamment de jeunes Polynésiens. Or les enjeux de l'éducation, de la formation et de l'insertion sont liés. Il s'agirait donc d'ouvrir les voies de la réussite aux jeunes Polynésiens en donnant à chacun la possibilité d'une nouvelle chance plutôt que d'enfermer les individus dans le renoncement et l'échec, par exemple en développant les partenariats avec d'autres institutions de formation (diplômes conjoints) ou en délocalisant les concours et examens des cadres de l'État et des diplômés d'État en Polynésie française. De même, la mobilité, en et hors Polynésie, devrait être considérée comme une chance pour ceux qui la choisissent et pour l'économie polynésienne. (Bambridge, Venayre & Vucher-Visin, 2010 : 17)

Reprenant les conclusions des états généraux de 2009, les auteurs suggèrent ainsi certaines pistes d'action concrètes, portant sur (i) la diversification des filières et (ii) la professionnalisation des études :

(i) Mettre en place d'un programme de soutien à la formation de cadres locaux ; Créer des filières répondant à des préoccupations clairement identifiées : filière métiers de la santé pour lutter contre la désertification médicale; actions de formations qualifiantes dans les domaines des énergies renouvelables et du développement de l'agriculture biologique ; (ii) Augmenter le nombre de places pour des formations courtes post bac (IUT, BTS) ; Adapter les formations courtes post bac aux besoins du marché (exemple des BTS informatique qui ont formé plus de diplômés que le marché ne pouvait en absorber) ; Poursuivre et développer le Service Militaire Adapté ; Favoriser la formation en alternance et l'apprentissage en entreprise (ibid :17.)

Tout cela nous conduit à identifier, — assez rapidement à ce stade de la réflexion —, certains axes stratégiques de façon plus globale :

- La connaissance et gestion des écosystèmes naturels et culturels, matériels et immatériels, du monde maritime à l'agriculture et aux langues (les systèmes éducatifs plurilingues en font partie), certes dans un but de conservation mais aussi et surtout de production. On rechercherait ainsi une forme d'écologie globale, ou plus exactement une écosystémie de la culture, qui est en fait une aqua/agri/culture.
- Une mise en œuvre de la mobilité comme dynamique créatrice de capital social, au-delà des stratégies individuelles, — car le «capital mobilité» n'est pas également distribué — en vue de l'insertion dans une société informationnelle mondialisée. Cela suppose d'analyser et de potentialiser l'existant, ainsi de développer une expertise dans des domaines innovants, dans un continuum allant de l'ingénierie à la main-d'œuvre qualifiée.
- La valorisation de la professionnalisation, avec une réflexion particulière à développer dans le secteur de la formation initiale, de l'alternance, mais aussi de l'enseignement supérieur qui ne limite pas à la partie relevant de la compétence du pays. Cela implique la valorisation de la recherche, et l'université a certainement un rôle à jouer dans cette professionnalisation, si elle veut bien concéder qu'il ne s'agit pas là de sous-produits, et reconsidérer les «impensés» de la précédente politique universitaire en associant la recherche pour le développement à la professionnalisation des métiers de l'intervention sociale dans certains secteurs clés tels que, outre les sciences et technologies liées à

l'environnement, l'aménagement du territoire, les politiques éducatives et linguistiques et les didactiques comparées, la gestion de projet. En effet, la taille et l'isolement relatifs qui constituent un relatif handicap dans l'absolu pourraient devenir un atout dans la mise en œuvre concrète de projets interdisciplinaires, allant jusqu'à intégrer les trois départements constitutifs.

- La recherche de la cohérence longitudinale des formations, de l'école à l'enseignement supérieur, tout en maintenant les possibilités de passerelle à tous les niveaux. La proposition de création de centres uniques de formation, tels que le centre des métiers de la mer, exemple intéressant à l'étude ; on notera qu'il existe déjà dans le même esprit un lycée hôtelier dynamique et un centre des métiers d'arts dont le potentiel reste certainement sous-exploité.

❖ CRISE SOCIALE ET PAUVRETE

La société polynésienne est marquée par de fortes inégalités sociales, les écarts de revenus entre les plus aisés et les plus modestes étant le double de ceux de la moyenne nationale. Le bel horizon du paradis terrestre se trouve ainsi assombri par les inégalités, la pauvreté croissante et des points de rupture du lien social.

Les propos qui suivent ne visent pas l'exactitude mathématique, j'utilise les données statistiques disponibles pour tenter d'apprécier l'ampleur relative des phénomènes et les tendances d'évolution.

- ***La dynamique létale des inégalités : paupérisation, isolement social, déficit relationnel.***

En générant un fort degré d'incertitude, la crise de 2008 a brutalement mis à jour le caractère fortement inégalitaire de la société, que ce soit en termes de distribution du capital économique, culturel ou social¹, ou en termes de perspectives d'insertion. Ce caractère, dévoilé aujourd'hui, a été masqué pendant plusieurs années, mais les dynamiques² sont

¹ Au sens de Bourdieu (1980)

² Analysant une autre crise surgie en 1987-88, Gilles Blanchet (1994) mettait en évidence l'anomie sociétale due au CEP et ses conséquences: « *La crise a en même temps des raisons plus profondes. Elles tiennent à la déstructuration d'une société qui perd ses repères et son identité et se voit amenée à adopter un système de valeurs qui lui est étranger et qui fonctionne au bénéfice d'une minorité restreinte. (...) L'administration emploie 40 % de la population active et les salaires sont comparables sinon plus élevés qu'en France mais émerge parallèlement un quart monde formé d'exclus du système et 20 % des insulaires vivent à la limite de la pauvreté* ». Il est à craindre que vingt années plus tard, le constat dressé lors des États Généraux de la Polynésie française soit fort proche, si l'on se réfère aux trois axes du diagnostic : « 1- *Une collectivité autonome mais pas sereine (...)* 2- *un développement sans modèle, autre que les transferts financiers de l'État (...)* 3- *qui doit faire face à de nouveaux défis sociaux et environnementaux ; chômage, précarité, pauvreté : des problèmes longtemps ignorés qui gagnent du terrain* » (États généraux, document de synthèse, 2009). Quant au rapport diagnostique du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS) de l'agglomération de Pape'ete (2007), il note l'existence de « *nombreuses poches de pauvreté, qui sont pour certaines « insérées » dans une zone*

restées agissantes. *L'Enquête sur les conditions de vie des ménages*¹ de 2009 (Herrera & Merceron, 2010) a mis à jour la distribution très inégalitaire des revenus entre les ménages : il apparaît ainsi que la moitié du revenu total est capté par 20 % des ménages polynésiens les plus riches, alors que les 20 % les moins aisés en reçoivent à peine 6 %². Mais cette situation n'est pas stable. Ainsi, d'après une publication de l'IEOM (2010), le taux de chômage s'est maintenu à 11,7 %, entre 2002 et 2007, dates des derniers recensements, mais il serait depuis passé à environ 20 %, car le marché du travail s'est considérablement dégradé à partir de 2008. On observe alors que la crise affecte d'abord les emplois les plus précaires, ceux à temps partiels ou qui sont le moins bien rémunérés. D'après une publication de l'ISPF³ (2011), les emplois rémunérés moins de 150 000 Fcfp constituent 80% des suppressions d'emplois qui ont eu lieu depuis 2008. Au contraire, en ce qui concerne les plus fortes rémunérations (salaires supérieurs à 420 000 Fcfp), le taux d'emploi a légèrement augmenté. La crise accentue ainsi le basculement des populations fragiles dans la pauvreté, et contribue à accroître les inégalités sociales.

La pauvreté, corollaire des inégalités sociales, n'est pas nouvelle, mais Herrera & Merceron (*op.cit.*) ont apporté un éclairage sur ses déterminants⁴, longtemps masqués par le fait que la Polynésie française reste globalement un pays à revenu élevé. Le seuil de pauvreté relatif ayant été établi pour 2009 à 48.692 Fcfp/mois⁵ et par unité de consommation (soit 408 €), il apparaît que tout d'abord que 27,6 % de la population de ces deux îles les plus peuplées dispose d'un revenu situé en dessous de ce seuil. A titre de comparaison, le taux de pauvreté monétaire est de 7,5% en France métropolitaine pour 2009. En fait, par rapport à une précédente enquête de 2001, les auteurs considèrent que le niveau de vie s'est sensiblement détérioré car « *si on utilise un seuil de pauvreté ancré à son niveau de 2001 (corrigé de l'inflation), alors l'incidence de la pauvreté serait de 32% des ménages en 2009*⁶ ». Le taux

urbaine aux difficultés moindres, pour d'autres fortement enclavées (fonds de vallées, lotissements en haut de montagne, etc.). »

¹ Herrera J., Merceron S., 2010, *Les approches de la pauvreté en Polynésie française : résultats et apports de l'enquête sur les conditions de vie 2009*. L'enquête a été menée conjointement par l'Agence française de développement (AFD) et l'Institut de la statistique de la Polynésie française (ISPF) sur la population des îles du Vent (Tahiti et Moorea) afin de déterminer le niveau de vie des ménages et d'identifier les déterminants de la pauvreté.

² Pour l'IEOM (2010) « Ces inégalités s'expliquent en grande partie par la faiblesse des mécanismes monétaires de redistribution des revenus. Ainsi, les prestations sociales comptent pour moins de 10 % des revenus des 10 % des ménages les plus pauvres (35 % en France métropolitaine pour ces mêmes ménages). La faiblesse des transferts sociaux ainsi que l'importance des revenus de l'activité des ménages (77,5 % du total des revenus) exposent fortement ces derniers, particulièrement les plus pauvres, à l'évolution de la conjoncture économique et notamment à celle du marché du travail. »

³ ISPF, « Bilan 2010 de l'emploi », *Points forts* n°8.

⁴ Outre la pauvreté monétaire, les résultats de l'enquête portent aussi sur les dimensions non monétaires (pauvreté subjective, pauvreté relative, bien-être global, vulnérabilité, stress financier, exclusion sociale, etc.).

⁵ Soit environ 30% du SMIG ou 10% du salaire moyen d'un instituteur.

⁶ Ce qui fait dire aux auteurs que selon l'indice de Gini (0,40 en Polynésie, 0,29 en France métropolitaine), le profil atteint « *un niveau proche des pays latino-américains et très au-dessus de celui de la France métropolitaine* ». NB : d'après l'INSEE : « *L'indice (ou coefficient) de Gini est un indicateur synthétique d'inégalités de salaires (de revenus, de niveaux de vie...). Il varie entre 0 et 1. Il est égal à 0 dans une situation d'égalité parfaite où tous les salaires, les revenus, les niveaux de vie... seraient égaux. A l'autre extrême, il est égal à 1 dans une situation la plus inégalitaire possible, celle où tous les salaires (les revenus, les niveaux de vie...) sauf un seraient nuls. Entre 0 et 1, l'inégalité est d'autant plus forte que l'indice de Gini est élevé.* »

de pauvreté est plus élevé à Moorea qu'à Tahiti et, plus généralement, en milieu rural qu'en ville. Il est fortement corrélé à la situation d'emploi et au niveau de diplôme.

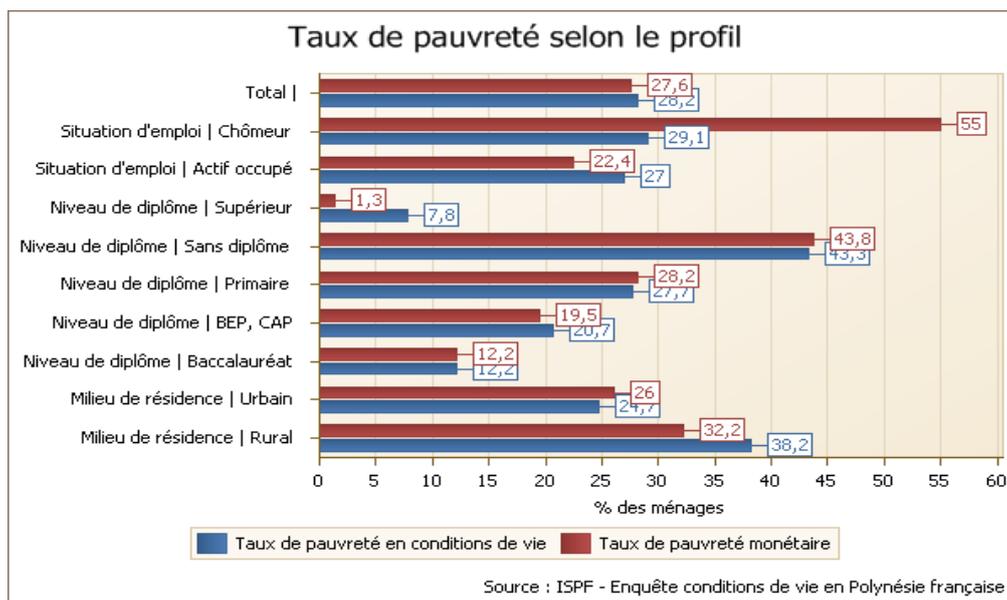


Fig.14. Taux de pauvreté selon le profil (source : ISPF, 2010)

Par ailleurs, les inégalités se sont accrues au cours de l'année précédant l'enquête : les revenus des plus pauvres s'étant encore dégradés, pendant que ceux des plus riches s'amélioraient. La perception de la pauvreté reflète une conscience de la dynamique de renforcement des inégalités : les ménages pauvres sont en effet très pessimistes sur l'évolution de leur situation. Autre symptôme, le nombre de personnes sans domicile fixe est en augmentation constante depuis 2002¹. Ainsi en 2009, Serra-Mallol estimait² à environ 650 personnes la population des sans-abris sur Tahiti, soit 0.4 % de la population totale (chiffre comparable à la métropole). 25 % des sans-abris sont des jeunes de 25 ans, ce qui correspond à une population nouvelle. Comme en métropole, on constate un phénomène lié à la migration, dans une déclinaison spécifique, la surreprésentation des personnes originaires des Australes et des Tuamotu-Gambier. Ce phénomène est ainsi à appréhender dans une dynamique d'exclusion ; pour le chercheur³, il ne fait aucun doute que "les sans abris sont la pointe immergée d'un phénomène beaucoup plus large du malaise de la société". En 2011, un autre indicateur fiable démontrant l'augmentation rapide de la pauvreté, est donné selon J.M. Savio⁴, conseiller au ministère de la Solidarité, par "l'évolution des trois régimes de protection sociale, qui couvrent 90% de la population polynésienne" : le régime des salariés

¹ Auparavant il était courant d'entendre « il n'y a pas de SDF à Tahiti, la nature est généreuse », mais cette assertion négligeait le mode de vie urbain, en effet 80% sont concentrés sur la seule ville de Papeete. La population des SDF n'avait pas fait l'objet d'enquête rigoureuse auparavant.

² dans le cadre d'une étude diagnostique financée par le CUCS de Papeete en 2009.

³ Lors d'un débat à l'ISEPP, la question a été posée de savoir où se trouvait la limite entre insalubrité et sans-abri. Vidéo et compte-rendu accessibles dans un article de *La Dépêche de Tahiti*, le 10 juin 2009 <http://www.ladepêche.pf/article/societe/video-etat-des-lieux-sur-les-sans-abri-dans-lagglomeration-de-papeete>

⁴ Cité par le journaliste Mike Leyral, « Débrouille à la décharge : la Polynésie de la pauvreté », *Tahiti-infos*, 21 déc. 2011 http://www.tahiti-infos.com/Debrouille-a-la-decharge-la-Polynesie-de-la-pauvrete_a37730.html

(RGS) dont les inscrits sont en baisse de 5% entre 2008 et 2011, celui des non-salariés (RNS) pour les professions indépendantes en baisse de 6,4%, et le régime de solidarité (RSPF) pour toutes les personnes sans revenu, en augmentation de 20%.

En ce qui concerne les déterminants, l'étude menée par Herrera & Merceron (*op.cit.*) permet d'établir un lien entre le niveau de richesse ou de pauvreté, l'activité, et le niveau d'éducation. D'autres paramètres interviennent, tels que la composition des familles ou le type de logement ou d'habitat, mais dans une moindre mesure. En somme,

« Le portrait type d'un ménage pauvre en ressources est celui d'un ménage résidant dans un logement OPH dont le chef se considère Maohi, a un faible niveau d'éducation, pratique la religion mormon ou sanito, est au chômage ou inactif (ou, s'il a un emploi, est indépendant non salarié), dont le ménage est composé de plus de six membres (dont plus d'un tiers d'enfants) et dont le conjoint est absent du logement. » (Herrera & Merceron, 2010 : 30).

Dans le contexte polynésien, les revenus de l'activité représentent plus de trois quarts des revenus totaux, car les aides sociales sont faibles et ciblées de façon peu pertinente, et il apparaît que les transferts entre ménages sont très limités. Par ailleurs, la Polynésie n'a pas mis en œuvre de fiscalité progressive directe sur les revenus. L'étude met en évidence que la forte inégalité de ressources est donc étroitement liée aux capacités d'insertion professionnelle, qui apparaissent elles-mêmes fortement corrélées au niveau d'éducation. On retiendra ainsi l'impact spécifique du niveau d'éducation sur le risque de pauvreté :

L'impact le plus significatif (aussi bien sur les revenus que sur l'incidence de pauvreté) est sans conteste celui du niveau d'éducation. Ce résultat n'est pas différent de celui de la plupart des études empiriques dans les pays en développement. Ce qui frappe, dans le cas de la Polynésie française, c'est l'ampleur de son impact. En effet, toutes choses égales par ailleurs, les risques de pauvreté sont multipliés par 18 (par rapport aux individus avec éducation supérieure) pour les ménages dont le chef et/ou responsable des achats n'a aucun diplôme. Ce risque relatif est pratiquement divisé par deux (8,7) lorsque le niveau atteint est le primaire. Le risque est légèrement inférieur à celui des personnes n'ayant pas dépassé le collège ou ayant obtenu un CAP (10,2 par rapport à l'enseignement supérieur). Il est encore divisé par deux pour les bacheliers (mais le coefficient n'est plus significatif). Lorsqu'on considère le modèle de régression en niveau, tous les coefficients sont significatifs et montrent aussi un gradient très fort selon les niveaux d'éducation : l'absence de tout diplôme entraîne une diminution de 55,7% du revenu par rapport aux diplômés du supérieur ; de 43,7% pour le niveau primaire; de 44,5% pour le collège et CAP; et de 29,6% pour les bacheliers. Toutes choses égales par ailleurs, chaque niveau supplémentaire d'éducation atteint par le chef de ménage réduit de moitié les risques de pauvreté. Les ménages dont le chef n'est pas diplômé ou n'a pas dépassé le niveau primaire représentent 47,4% des ménages des Îles du Vent. Ils gagnent à peine 50 % des revenus des diplômés du supérieur.(idem : 30)

Quant au paramètre « ethnique », il ressort de l'étude que, malgré l'existence d'une corrélation entre l'identité déclarée et le niveau d'éducation et de revenu, la différenciation ethnique n'a pas d'impact significatif sur le risque de pauvreté, qu'il s'agisse de la pauvreté monétaire ou en conditions de vie (accès aux biens par rapport aux aspirations). Certes, le

taux de pauvreté est supérieur chez les personnes qui s'identifient comme *Ma'ohi* (le taux est de 31,9 %) comparé à ceux qui s'identifient comme *Popa'a*, (taux de 14,2 %), par exemple, mais pour les auteurs, ce fait provient davantage « *des effets de structure de ces sous-populations* » que d'effets propres qui pourraient être liés à des discriminations. Ainsi,

Les paramètres correspondant aux différentes communautés d'« appartenance » ne sont pas significativement différents de zéro. Si les Maohi sont plus fréquemment en situation de pauvreté en conditions de vie que les Popa'a, c'est donc surtout, d'une part, parce que ces derniers sont plus diplômés que les Maohi et, d'autre part, parce que le niveau d'éducation du chef de ménage est classiquement un rempart contre la pauvreté, y compris en conditions de vie: toutes choses égales par ailleurs, le fait d'avoir suivi une scolarité primaire jusqu'à son terme réduit de près de 40% la probabilité d'être pauvre en conditions de vie par rapport à l'absence totale de diplôme. Les chances d'appartenir à un ménage souffrant des manques essentiels sont d'autant plus faibles que le niveau du diplôme est élevé : les paramètres des variables indicatrices du niveau d'études atteint sont significativement non nuls et fortement nivelés, du niveau « sans diplôme » au niveau « diplôme supérieur ». (ibid : 44).

C'est donc parce que la société polynésienne fait l'objet d'une stratification qui combine les paramètres socioéconomique / spatial / ethnique, que les *Ma'ohi* sont plus souvent en situation de pauvreté, et non pas parce qu'ils subiraient des discriminations spécifiques, ou parce qu'il y aurait une influence — que les auteurs n'envisagent d'ailleurs pas — d'une quelconque « détermination culturelle ». En somme, plus encore qu'ailleurs, et notamment qu'en métropole, l'éducation apparaît, aux yeux des auteurs de l'étude, comme le facteur clé, le levier ¹ qui permettra de résorber les inégalités sociales et partant, la pauvreté.

La répartition de la pauvreté nous conduit aussi à prendre en compte le caractère multifactoriel des phénomènes sociaux, en termes de processus ou d'extension. En effet, en termes de processus, la pauvreté actuelle est certainement le résultat de la transformation brutale d'une société, qui, alors qu'elle était déjà, depuis la fin de 19^{ème} fortement marquée par les inégalités de cette stratification socioéconomique-spatiale-ethnique, a vu, avec l'installation du CEP, se combiner la monétarisation, les migrations interinsulaires, la périurbanisation et développement de l'habitat précaire. Par exemple, en 1967-68, l'enquête de budgets familiaux², première du genre, réalisée par la SEDES pour le Ministère des Territoires d'outre-mer, mettait en évidence un revenu monétaire moyen relativement considérable pour l'époque mais aussi des écarts de revenus liés à la stratification socioéconomique et ethnique, ainsi que des écarts territoriaux entre Papeete et Tahiti d'une part, et les îles et archipels extérieurs les plus éloignés d'autre part. Le revenu moyen

¹ Cette conclusion doit cependant être relativisée par les résultats de l'étude sur la perception de la pauvreté. La qualité de l'environnement (bien que peu se disent satisfaits sur ce point) et le fait de manger à sa faim sont unanimement reconnus comme des besoins essentiels. Toutefois, chez les plus pauvres, un aspect crucial est constitué par l'absence de perspectives d'amélioration, alors que les plus riches s'attachent davantage à la qualité du logement. Il est intéressant d'apprendre que le lien entre le niveau d'éducation scolaire et la protection qu'il est susceptible d'offrir n'est pas établi par les intéressés : « *l'éducation reste assez peu évoquée, alors que c'est le principal facteur de risque de pauvreté dans ses différentes dimensions* » (ibid : 91).

² Société d'Études pour le Développement économique et social, *Les Budgets familiaux en Polynésie française 1967-1968*. Les données de cette enquête sont citées par Robineau (1997 : 186).

monétaire annuel par tête est à l'époque de 55 665 Fcfp. Il est de 82 632 F pour la zone urbaine et de 35 113 F pour la zone rurale.

Tableau 6. SEDES 1967-68, Enquête des budgets familiaux

| <i>Ethnie</i> | <i>Zone urbaine (F / tête/ an)</i> | <i>Zone rurale (F / tête/ an)</i> |
|------------------------------|------------------------------------|-----------------------------------|
| Polynésiens | 59 676 | 31 033 |
| Chinois | 108 616 | 34 715 |
| Demis | 120 396 | 71 666 |
| Européens fixés ¹ | 160 356 | 162 097 |

Vingt ans plus tard, Blanchet (1998) note « *la recrudescence de l'exode rural* » et la reprise des migrations en direction de Tahiti. Ainsi, en 1988, 74 % de la population du Territoire se concentre à Tahiti et Moorea (59 % en 1962) et les îles périphériques n'en comptant plus que 14 % (41 % en 1962). Le taux de chômage² s'accroît, frappant surtout les jeunes (57 % des Personnes sans travail ont moins de 25 ans) et la population de souche polynésienne (83 % des sans emploi). Pour l'auteur³, « *L'élargissement des écarts de revenus creuse le fossé entre une minorité de privilégiés et une majorité d'exclus* ».

Les effets de la stratification socioéconomique / spatiale / ethnique marquent aussi la réussite scolaire. Pour les raisons déjà expliquées, nous ne disposons pas de statistiques plus récentes que celles de 1988, mais celles-là⁴ permettent d'apprécier dans quelle mesure le processus de différenciation scolaire est conjoint au processus de différenciation socio-ethnique. Par exemple, dès la fin de la scolarité obligatoire c'est-à-dire à l'âge de 14 ans en 1988), près de la moitié des « Polynésiens sans métissage » ont abandonné leurs études, alors que ce n'est le cas que de 30% des Demis, et 10% des Européens et Asiatiques. Le tableau suivant donne le niveau d'études atteint selon l'ethnie, pour 1988, dans la population des plus de 10 ans.

¹ Les Européens expatriés avaient fait l'objet d'une enquête séparée dont les résultats n'ont pas été publiés dans le rapport cité.

² passe de 4 % en 1977, à 8,6 % de la population active en 1988, à 15 % en 1995.

³ « Selon les indications fournies par le recensement de 1988, la fourchette des revenus varie de 1 à 15 lorsqu'on* passe des ouvriers agricoles et pêcheurs aux chefs d'entreprise de plus de dix salariés. Deux tiers des salaires dans le secteur public sont supérieurs à 12 000 F par mois et deux tiers des salaires dans le secteur rural sont inférieurs à 6 000 F. Ces écarts ne sont que faiblement compensés par des prestations sociales les six fois moins élevées qu'en métropole. Dans le domaine du logement, l'incurie des services spécialisés et l'incapacité grandissante des personnes défavorisées à se loger décemment obligent l'État et le territoire à coordonner leurs efforts et à lancer d'urgence en 1989 un programme conjoint de construction de logements sociaux. En résumé, la situation se caractérise par - le déclin des productions locales, -la forte croissance et la concentration en ville de la population - le renforcement de l'administration et la multiplication des activités de services - le développement des importations et un fort déséquilibre des échanges - la hausse des coûts et des prix et la montée du déficit budgétaire - l'aggravation du chômage et des inégalités sociales ». (Blanchet, 1996 : 33)

⁴ Les données qui suivent sont reprises de l'ouvrage de Poirine (1992), *Tahiti, du melting-pot à l'explosion ?* L'Harmattan.

Tableau 7. Niveau d'études atteint selon l'ethnie en Polynésie française, (source : ITSTAT, 1988)

| Niveau de scolarisation | Polynésiens non métissés | Demis | Européens | Asiatiques | Ensemble |
|----------------------------|--------------------------|-------|-----------|------------|----------|
| Pas de scolar ^o | 6.3 | 2.7 | 0.8 | 9 | 5.1 |
| Primaire | 56.4 | 38.5 | 11.4 | 31.8 | 46.1 |
| Secondaire | 36.9 | 56.8 | 67.2 | 52.3 | 45.0 |
| Supérieur | 0.4 | 2.0 | 20.7 | 6.9 | 3.8 |

En ce qui concerne les parcours scolaires, toujours en 1988¹, au niveau de la classe de cinquième, seuls 23 % des Polynésiens non métissés n'avaient pas connu de redoublement, contre 37,5 % des demis, 71% des européens et 78% des chinois. Ces exemples montrent en quoi la stratification socio-ethnique impacte aussi, de façon nette, l'efficacité interne du système éducatif.

En termes d'extension, d'autres phénomènes dont le poids quantitatif est assez difficile à apprécier révèlent une sensible dégradation du lien social, avec parfois un délitement qui conduit jusqu'à l'anomie, que viennent ponctuellement mais régulièrement illustrer des faits divers sordides². Quelques-uns de ces phénomènes paraissent liés à la concentration des problèmes dans les « poches de pauvreté » que constituent certains quartiers urbains ou périurbains, mais aussi ruraux : inactivité, promiscuité, inceste, problème d'alcool, de consommation de « *paka* »³. Toutefois, la pauvreté, si elle constitue un sujet préoccupant, ne suffit pas à expliquer le délitement sociétal. C'est ce que montre le phénomène de

¹ Source : Enquête sur l'environnement socio-culturel de l'élève effectuée par l'ITSTAT (devenue ensuite ISPF) en 1988, citée par Poirine (1992). Poirine note que des extraits de cette enquête ont été diffusés lors des états généraux sur l'éducation en 1991, mais l'enquête n'a pas été publiée.

² Par exemple, en mai 2008, une jeune fille de 18 ans, Akirina, est retrouvée sans vie dans un caniveau à Faa'a. Il apparaîtra qu'elle est décédée d'une attaque cérébrale pendant un viol collectif qui a duré plusieurs heures, y compris après le décès, commis par treize personnes âgées entre 15 et 35 ans, toutes originaires du quartier de la jeune fille. En mars 2010, c'est une autre jeune fille de 19 ans, qui est trouvée nue et hébétée dans la rue. Il apparaît qu'elle a été séquestrée, violée, torturée et prostituée par sa propre famille pendant plusieurs mois, dans un quartier où nécessairement l'entourage savait. L'opinion publique est effarée de ces faits divers, qui révèlent de façon brutale, une certaine réalité de la Polynésie. Toutefois, on observera que la marche blanche qui a été organisée en 2008 à la mémoire d'Akirina et en solidarité avec les femmes maltraitées sur le mot d'ordre du « plus jamais ça » a à peine réuni 200 personnes. À titre de comparaison, une marche de soutien à Gaston Tong Sang lors d'une énième motion de censure, a rassemblé 6000 personnes à quelques semaines d'intervalle. Il semblerait que la maltraitance, notamment en ce qui concerne les violences faites aux femmes, reste considérée comme du domaine privé.

³ *Pakalolo* : cannabis local. Le témoignage des enseignants sur la réalité des conditions de certains élèves est ici édifiant, par exemple, un enseignant vacataire conduit à faire un remplacement en EPS dans une classe de sixième de collège situé en zone populaire, où une partie des élèves accuse déjà un retard scolaire d'une ou plusieurs années, m'a rapporté sa première journée qui offre un condensé clairement illustratif : ayant lui-même sorti une boîte d'allumette (remplie d'allumettes) de sa poche, il se rend compte que les élèves, que par ailleurs il considère comme « plutôt gentils », bien qu'ayant un peu de mal à rester dans le périmètre circonscrit pour l'activité, ont presque tous eux aussi une boîte d'allumette (remplie de *paka*) dans la poche, qu'ils lui montrent alors avec fierté. Certains en usent comme petit déjeuner à défaut de nourriture plus substantielle. Il s'aperçoit aussi que plusieurs d'entre eux ne dorment pas au même endroit chaque soir (élément révélé par le problème des affaires de sport, matériel dans lequel aucun élève n'a pu de toute façon investir, ils font sport pieds nus, ici la question était juste de savoir où étaient les « *savates* »), et finit par rencontrer le soir sur les quais de Papeete où il s'était rendu en famille, tel jeune garçon de la classe transformé en objet de consommation en talons hauts et bas résille. Bien entendu, on ne cherche pas à généraliser, ni à noircir le tableau, mais cela existe.

maltraitance, qui constitue aussi un sujet inquiétant, et qui rejoint notre problématique ne ce qu'il intéresse plus particulièrement les populations scolaires. La maltraitance est plus difficile à appréhender que la pauvreté parce qu'elle fait l'objet d'un silence qui va de la discrétion (on ne mêle pas des affaires des autres) au déni (on ne peut pas porter atteinte au mythe qui nous fait vivre). Il est possible d'obtenir des informations grâce à l'action de quelques rares travailleurs sociaux, psychologues ou enseignants qui ont publié des témoignages¹, — parfois au risque de perdre leur poste — à quelques rares ouvrages scientifiques tels que Cerf (2009), à l'action des associations et parfois de certaines personnalités politiques, le plus souvent des femmes, qui s'engagent dans une lutte citoyenne, et grâce à l'action de structures publiques telles que le *Fare Tama Hau*² qui, en proposant un centre d'accueil et de documentation ainsi qu'un numéro d'appel téléphonique d'urgence, a permis de faire évoluer les représentations. Les données les plus fiables concernent les mesures de protection judiciaire, ainsi en 2007³, on comptait 2100 enfants placés sous protection judiciaire ou administrative et 400 enfants placés en familles d'accueil⁴ On note également 815 signalements auprès de la DAS (Direction des affaires sociales). En 2004, c'étaient 1326 enfants qui bénéficiaient d'une mesure en cours de protection judiciaire. Le nombre serait donc en augmentation. La ligne téléphonique d'urgence ou « ligne verte » mise en place par le *Fare Tama Hau* depuis 2006 reçoit selon les années environ 28 000 appels dont 5 à 600 appels dits « d'aide immédiate », d'échange, d'information, de transmission, et de complément d'information aux transmissions.

Les études relatives à la structure de l'ensemble des facteurs de danger, montrent que c'est moins la pauvreté monétaire que l'isolement social qui est à l'origine de la dégradation du comportement des familles. Sur la base des appels traités par la ligne verte en 2010, le *Fare Tama Hau (Rapport d'activité 2010 : 40)* identifie par exemple comme facteur de risque le plus fréquent celui des « violences familiales », 41 %, (qui regroupe autant la maltraitance infantile, la violence conjugale ou autre). Les séparations et ruptures viennent juste ensuite,

¹ On pense notamment aux publications de Marc Cizeron, travailleur social à Tahiti depuis 1981, dont l'ouvrage *Tahiti, côté montagne* a quelque peu dérangé les consciences lors de sa publication en 1988. Plus récemment, ses deux autres ouvrages, *Taote social* et *Tonton Grand-Frère* ont été couronnés par le Prix des Étudiants de l'Université de la Polynésie française en 2005 et 2007. En 2001, est aussi paru l'ouvrage de la psychologue Isabelle Chollet, *Tahiti ou la douleur de vivre*, qui présente les témoignages de cinq jeunes filles âgées de 18 à 21 ans et lève le voile sur la maltraitance, l'inceste dont sont victimes trop de jeunes filles.

² L'établissement public administratif dénommé "Fare Tama Hau", créé par la délibération n° 2004-28 APF du 12 février 2004, est un espace d'écoute, d'information, de conseil et d'aide. La Maison de l'enfant « propose des actions de prévention et soutien aux enfants en danger et à leur famille ». La Maison de l'adolescent a pour mission de « favoriser les capacités des jeunes de 12 à 20 ans à devenir autonome et à se construire ». Le fare tama hau joue un rôle non négligeable dans la prévention et l'accueil, puisque depuis son ouverture en juillet 2004, la Maison de l'adolescent a enregistré 2385 dossiers d'adolescents de 12 à 20 ans (soit 5% de la population adolescente) et a reçu 204 personnes pour un dépistage anonyme et gratuit du SIDA. En outre, 4588 adolescents ont fréquenté l'Espace Jeunes depuis son ouverture. La ligne verte a reçu 23 187 appels parmi lesquels 437 appels dits « à contenu » qui ont donné lieu à un compte-rendu écrit : « La maltraitance (comme motif principal) est le motif d'appel le plus fréquent (27,6%), suivi du motif conseils (juridique, santé ou sur la vie relationnelle, avec 24,3%), puis de la demande d'informations (19,7%) – sur la ligne verte, le Fare Tama Hau, ou les partenaires sociaux et autres-. Vient ensuite le motif du mal-être/suicide (15,2%) qui est très présent (17,2% en 2008 ; 10, 2% en 2009); et enfin le motif des violences conjugales avec 5,6% ». (source : FTH, Rapport de bilan 2010). Le FTH participe aussi à des actions plus globales regroupant les diverses institutions en lien avec l'accompagnement de l'enfant et de la famille (PEL, CUCS...) Il a été question de supprimer cette structure pour des raisons d'économie budgétaire en 2011.

³ Source : article de La dépêche de tahiti <http://www.ladepeche.pf/article/social/maltraitance-travailleurs-sociaux-debordes-et-structures-d%e2%80%99accueil-insuffisantes>

⁴ Cela correspond à 2 à 3 % de la population des mineurs de 18 ans.

25 %, (séparations parentales, divorces, deuils, retour ou départ d'un enfant dans sa famille biologique...) et la consommation des drogues (alcool, *paka*, *ice* ...) 20 %¹. Le chômage interviendrait pour 11 %, et l'impact de la promiscuité est estimé à 5%. Une autre étude menée entre 2002 et 2005 par l'ODAS² sur les territoires français incluant la Polynésie, identifie comme principaux facteurs à l'origine du danger, qu'il s'agisse d'enfants maltraités ou d'enfants en risque : les carences éducatives des parents (50 % des enfants signalés), les conflits de couple et la séparation (30 %), les problèmes psychopathologiques des parents (13 %), le chômage, les difficultés financières (13 %), la dépendance à l'alcool ou à la drogue (12 %) :

Contrairement à une idée souvent répandue, la précarité économique n'est facteur de danger que chez 13 % des enfants signalés. En revanche, le déficit relationnel, entre parents, entre parents et enfants, entre la famille et son environnement, est à l'origine de la grande majorité des signalements. Cela permet de relever l'importance de l'isolement social, bien souvent à l'origine de la dégradation du comportement des familles. (FTH, 2005 : 14)

Il apparaît dès lors que l'on peut être pauvre et digne, il ne s'agit pas donc de stigmatiser la pauvreté, et qu'aussi le délitement du lien social concerne, à des degrés divers selon l'impact de la multifactorialité, toutes les classes sociales.

Deux tendances illustrent encore la portée macro-sociale de ce *déficit relationnel*, en ce qu'elles sont porteuses de points de rupture : les relations entre les hommes et les femmes et les relations inter-ethniques, ou plus exactement la tendance à l'ethnisation des conflits sociaux et politiques. Ce deuxième élément sera développé dans un autre chapitre.

En ce qui concerne la condition des femmes, une synthèse des données disponibles est proposée par Patrick Cerf (gynécologue et docteur en anthropologie), dans son ouvrage *La domination des femmes à Tahiti* (2009), qui présente une enquête³ réalisée en 2001 à Tahiti sur les violences faites aux femmes à partir d'entretiens menés avec un échantillon représentatif⁴ de 1000 femmes. Il apparaît tout d'abord que la situation générale est assez discriminatoire. Les filles sont plus scolarisées que les garçons, réussissent mieux (leur taux de réussite est supérieur de 5% à celui des garçons dans toutes les filières, elles forment 61 % des candidats reçus au baccalauréat et 66% des étudiants de l'Université, notamment en Lettres), mais leur taux d'insertion est plus faible que celui des garçons, et plus inégalitaire. Ainsi, la proportion de femmes est plus importante chez les demandeurs d'emploi, le

¹ Sur ce point, l'étude Cerf (2009) montre la claire prévalence du facteur alcool, la consommation de « *paka* » étant moins corrélée. Il est possible que la situation ait changé avec l'introduction de nouvelles drogues chimiques, telles que l'*ice*.

² Observatoire de l'Action Sociale Décentralisée. Source : Fare Tama Hau Ministère de la santé, *État des lieux de l'enfance en danger en Polynésie française*, (2005 :14).

³ Cette enquête a été réalisée sous l'égide du Ministère de la santé en PF, par les chercheuses qui avaient mené l'ENVEFF – enquête nationale sur les violences envers les femmes en France - en 2001 (Jaspard & Handman, 2003), selon un protocole similaire. On renvoie ici à Cerf (2009 : 32-34).

⁴ Mis à part une légère surreprésentation de la population polynésienne et une légère sous-représentation des populations chinoise et *popa'a*. 1000 femmes représentent une femme sur soixante par rapport à la population réelle.

phénomène étant accentué par l'âge, avec davantage de discrimination chez les jeunes, (31% des femmes de moins de 30 ans contre 23% pour les hommes), et pour occuper un emploi, les filles doivent faire preuve d'un niveau de qualification supérieur. Elles n'accèdent qu'avec difficulté aux fonctions d'encadrement (on compte cinq fois plus d'hommes que de femmes chez les cadres, incluant la fonction publique). De façon générale, elles ont des revenus moins élevés que les hommes et sont aussi plus nombreuses à ne percevoir aucun revenu (17% contre 7%). Concernant la représentation politique, la parité chute depuis 2001, date de sa mise en place en France. Les femmes représentent bien 48% des élus de l'assemblée, mais seulement 29% des conseillers municipaux, 8% des maires, et sur les douze membres du gouvernement Temaru actuel, on compte une seule femme. La pratique religieuse déclarée est importante (moins de 3% se déclarent sans religion, et plus de la moitié pratiquent au moins une fois par semaine). Les comportements relatifs à la sexualité et au régime matrimonial se rapprochent de la métropole. Il apparaît que la crise creuse encore les inégalités de genre¹. En ce qui concerne maintenant l'enquête sur les violences, Cerf conclut :

Les résultats objectivent indéniablement un haut niveau de violences subies par les femmes en Polynésie française, qu'elles soient physiques, sexuelles ou psychologiques, domestiques, conjugales ou dans l'espace public, que le phénomène soit mesuré à l'aune de l'année ou sur la vie entière, que l'on considère la fréquence des violences ou leur gravité. (Cerf, 2009 : 54).

Ainsi, l'indicateur de cumul de violence, qui regroupe les cas les plus graves, montre que 16% des femmes vivent un véritable « *enfer conjugal* », situation qui met en danger la personne elle-même mais aussi ses enfants. En effet, les femmes avec enfants subissent davantage de violences que celles sans enfant, et les femmes jeunes subissent davantage de violences, notamment sexuelles, que les plus âgées. (69% des attouchements et 42% des viols sont subis avant l'âge de 15 ans, « *c'est dire à quel point les enfants et les adolescentes paient un lourd tribut à cette violence sexuelle* » (*ibid* : 39). De ce fait, parmi les mères de moins de 35 ans, 27 % subissent des violences physiques, (contre 11% pour le groupe sans enfant), 11% des violences sexuelles (contre 6%) et 25% des cumuls de violence (contre 10%). Les agresseurs appartiennent à l'environnement proche de la victime dans 87% des cas. (*ibid* : 40). Cette proportion se retrouve nécessairement dans la population scolaire, où au moins un quart des enfants connaissent une situation de violence récurrente du fait de celle que subit leur mère, et une part non négligeable des petites filles ou des jeunes filles en est victime personnellement. L'enquête n'ayant interrogé que des femmes, il faut encore ajouter les violences de toute nature subies par les garçons, sur lesquelles les témoignages ne manquent pas, mais pour

¹ Elisabeth Murphy, représentante de l'association *Vahine Orama* (Interviewée sur Radio1 le 12 mars 2012) parle d'une régression de la condition des femmes en 2012. Ce qui a conduit l'association à boycotter la journée du 08 mars. Elle met notamment en évidence l'absence d'évolution positive concernant les inégalités sociales (Pas de parité dans les instances politiques — une proposition de Loi de la part de Sandra Levy Agami pour la parité à l'assemblée n'a pas été retenue par le CESC (non validée 22 contre, 2 pour)— , l'absence de législation sur le harcèlement au travail, la persistance des inégalités au travail (voir aussi Cerf) en l'absence de cadre législatif), et les régressions en matière d'accès à la santé, puisque, depuis le 22 mars 2012, pour des raisons d'économies budgétaires, les dépistages des cancers (sein, utérus), ne sont plus remboursés, et il est aussi prévu que la contraception fasse l'objet d'un déconventionnement. Or le coût d'un examen de dépistage est d'environ 20 000 xpf, soit 50% du revenu mensuel considéré comme le seuil de pauvreté en dessous duquel vit 32% de la population. Par ailleurs, le certificat médical servant à constater les violences sont payants ds les hôpitaux. Interview disponible à <http://www.radio1.pf/tag/vahine-orama/>

lesquelles il est difficile de trouver des données objectives¹. En conclusion, si on appréhende globalement les situations de détresse que constituent la grande pauvreté et la violence domestique, comme cette dernière n'est corrélée que dans deux tiers des cas, voire moins (Cerf, 2009 : 49) avec un faible niveau de vie, on peut estimer qu'au moins un tiers, mais peut-être davantage², des enfants en âge d'être scolarisés vivent dans une situation de grave insécurité sociale et/ou affective.

Il semble bien qu'il faille considérer la question des inégalités sociales non pas comme un fait, mais comme une dynamique, en l'occurrence une dynamique de renforcement. Ainsi, nous avons vu qu'en matière d'emploi, la crise accroît les inégalités, mais les effets mécaniques sont aussi tributaires de choix politiques, qu'il s'agisse des inégalités sociales ou des inégalités de genre. Au final, si la Polynésie française présente le même profil que la France métropolitaine mais « en pire », ce n'est pas parce que la petitesse du terrain produit un effet de loupe, accentué par l'insularité, mais c'est parce qu'elle est tout simplement encore plus inégalitaire que la métropole, qui n'a déjà pas de conseils à donner en la matière.

1.2.3. UNE FORCE DE COHESION : L'ACTION COMMUNAUTAIRE

En contrepoint, il faut mentionner les dynamiques qui vont, au contraire, dans le sens de la cohésion sociale.

Par exemple, il m'a paru intéressant de comparer quatre enquêtes effectuées en Polynésie française et en Europe³, et il semblerait que l'isolement social soit moindre en Polynésie française, bien que les situations soient difficilement comparables en l'absence de protocole d'enquête commun. Il apparaît tout d'abord que les facteurs de risque sont communs :

¹ À titre comparatif, « La première enquête de victimisation en France, portant spécifiquement sur les violences faites aux femmes (Jaspard et alii., 2003), rapporte que 2,7% des femmes interrogées ont été victimes d'un rapport sexuel forcé au cours de leur vie. Dans l'enquête CSF (Bajos, Bozon, 2008), réalisée six ans plus tard auprès d'un échantillon mixte, ce sont 6,8% des femmes et 1,5% des hommes qui déclarent avoir subi au moins un viol au cours de leur vie. (Source : Le Goaziou & Mucchielli, Dictionnaire de criminologie en ligne, <http://www.criminologie.com/article/viol> Consulté le 15/08/12)

² En effet, le pourcentage d'enfants vivant en situation de pauvreté est supérieur au pourcentage dans la population globale, puisque la composition de la famille constitue un paramètre influent ; la pauvreté atteint davantage les enfants des familles monoparentales et ceux des familles nombreuses. Ainsi, une publication de l'INSEE, France, portrait social (2011 : 176) montre qu'en France, « En 2006, 18 % des enfants de moins de 19 ans vivent dans des familles dont le niveau de vie est inférieur au seuil de pauvreté contre 13 % de la population totale. Les enfants d'une famille monoparentale ainsi que ceux vivant dans une famille d'au moins quatre enfants se retrouvent plus souvent en situation de pauvreté, au regard des ressources et des difficultés financières rencontrées par leurs parents. Les transferts sociaux ou les pensions alimentaires versées en cas de séparation ne compensent pas le fait qu'il y ait dans la plupart de ces familles un unique pourvoyeur de ressources : « Les familles très nombreuses ou monoparentales restent davantage concernées par la pauvreté, même si les taux sont réduits après redistribution : 34 % des couples ayant quatre enfants ou plus et 39 % des familles monoparentales ayant trois enfants ou plus restent pauvres après transferts... » [Blanpain, 2007]

³ Herrera & Merceron, 2010, pour la Polynésie française, Fondation de France 2012 et Insee 2010 pour la France, et Office fédéral de la statistique (OFS) de Neuchâtel, 2006, en Suisse.

- le fait d'être non-diplômé (la corrélation avec le niveau de diplôme est bien moins significative)
- la faiblesse des revenus : elle augmente la probabilité de vivre dans un réseau social restreint (il devient difficile de développer des relations fondées sur la réciprocité)
- l'âge : les jeunes ont un réseau relationnel plus diversifié et sont moins isolés
- l'habitat urbain social : la concentration urbaine ne relie pas et l'isolement y est plus important qu'en milieu rural, en revanche les habitats de taille « moyenne » génèreraient plus facilement du lien social
- l'enclavement géographique : le fait d'être éloigné de plus de 30 mn de son travail, en zone urbaine comme rurale

Toutefois, en France métropolitaine, d'après l'enquête menée par la Fondation de France (2012 : 16), 58 % des personnes n'ont aucune activité au sein de clubs, d'associations ou d'organisations qu'il s'agisse de structures à caractère sportif, culturel, ludique, caritatif, religieux, syndical ou politique. Cette proportion s'est accrue de deux points en 2 ans. D'après l'ECVPF 2009, ce serait le cas de 40% des personnes en Polynésie, ce qui est moindre. Il serait intéressant de connaître la tendance évolutive. En contexte polynésien, le sentiment d'appartenance à une communauté ethnique protègerait de l'exclusion : « *Ceux qui ne se sentent pas particulièrement proches d'une des grandes communautés (Papa'a, Maohi, chinoise, demi-Papa'a) sont fréquemment en situation de marginalisation sociale (22,6 %) (Herrera & Merceron, 2010 :83). Néanmoins, l'isolement social n'est pas également réparti selon les communautés : « Les personnes se sentant proches de la communauté Maohi sont 10% à être isolées socialement [contre 3% pour les Papa'a¹] : elles participent moins à la vie associative que les Papa'a (58%) mais pensent le plus souvent pouvoir compter sur un réseau solidaire (73%). » (ibid.) On peut émettre l'hypothèse que la raison de cette inégalité réside dans la stratification sociale / spatiale / ethnique qui introduit une distinction entre les groupes sociaux. En revanche, les individus peuvent trouver au sein de leurs réseaux, déterminés en partie par l'appartenance ethnique — et ce, d'autant plus que le réseau relationnel est restreint — une source de réconfort. Par ailleurs, Herrera & Merceron (2010 : 10) font état d'une grande tolérance aux inégalités dans la société polynésienne : « *La tolérance de la population aux inégalités semble relativement élevée : la grande majorité des ménages se classent eux-mêmes au milieu de la distribution perçue des revenus en Polynésie française. Ce sentiment d'appartenance à une grande classe moyenne et à une société multiculturelle homogène tranche avec la polarisation des revenus entre, d'un côté, un halo de pauvreté étendu et, de l'autre, une classe aisée* ». On serait tenté de regretter ce constat qui ne peut que contribuer à accroître encore le phénomène. Mais on peut aussi rechercher en quoi réside le versant positif de cette allégation. De façon intuitive, je mettrais cette remarque en relation avec le fait que l'exclusion sociale paraît légèrement moindre qu'en France métropolitaine, le fait que l'investissement associatif y est supérieur, et le fait que le rapport PIB / IDH laisse entrevoir*

¹ En ce sens, le profil de la Polynésie contredit les tendances européennes, où le fait d'être un migrant accentue la probabilité d'isolement. Mais le Papa'a est-il un migrant comme les autres en Polynésie française ? Quand un Papa'a est amené à poser le pied sur le tarmac de Faa'a, pour des raisons autres que touristiques, c'est parce qu'il a déjà dans ses bagages un capital social et culturel important.

une capacité supérieure à créer du bien-être (cf. *supra*). Il est possible aussi que le différentiel soit lié à la plus forte proportion de jeunes dans la population, plus aptes à développer des réseaux diversifiés. En somme, dans une situation qui reste extrêmement inquiétante, la Polynésie française est plus inégalitaire que la métropole mais on peut supposer que, proportionnellement, la capacité de résistance serait meilleure, parce que malgré tout, ses acteurs restent davantage reliés. Ce que reflète la perception globale qu'ils ont de leur situation, et le sentiment déclaré d'appartenir à « *une grande classe moyenne* » et « *une société multiculturelle homogène* ».

Parmi les facteurs qui influent sur le maintien du lien social, il est possible d'avancer le fait que la vie communautaire est plus importante qu'en métropole, et cette différence s'observe à différents niveaux. Elle se maintient en zone rurale, et au-delà de ces zones, les communautés familiales sont plus élargies (même si le modèle occidental tend à se renforcer). Par ailleurs, la pratique religieuse est très développée, et les communautés religieuses sont elles, très variées, dans un ensemble qui reste toutefois dominé par la chrétienté. Cette pratique s'exerce dans une grande tolérance, il n'est pas rare que les membres d'une même famille aient des religions différentes. On observe par ailleurs une participation assez forte à d'autres activités sociales, organisées en particulier dans les domaines du sport et surtout de la culture, par exemple de nombreux groupes de danse non professionnels existent au niveau des quartiers et/ou des paroisses. Nous possédons quelques indicateurs sur la vie associative. Par exemple, le nombre total d'associations¹ en Polynésie française est de 12 000, ce qui rapporté à l'ensemble de la population, est un nombre quatre fois supérieur à la situation métropolitaine. En ce qui concerne un secteur spécifique, qui est celui du scoutisme², la Polynésie française recueille 4000 adhérents, soit 1% de la population totale, proportion cinq fois supérieure à la proportion métropolitaine. Certes, les enquêtes montrent qu'une partie de la population échappe à ces modes d'insertion sociale, et par ailleurs, il faut tenir compte du fait — ce point constituant l'un des arguments critiques qui ont été développés à propos des théories de Putnam — que la participation à des activités associatives n'engendre pas, en soi, la production de lien social, qui dépend du type d'association et d'engagement, mais, globalement, on peut supposer que parce que les modes de vie y sont plus cohésifs, les habitants de la Polynésie française résisteraient mieux à la dynamique inégalitaire que les habitants de la France métropolitaine, plus individualistes.

¹ D'après le Ministère de l'éducation et de la jeunesse en Polynésie française, en 2012, « il faut compter plus de 12 000 associations, tous secteurs confondus. ». Source : <http://www.mej.gov.pf/?q=node/103> . En France, selon des données de 2006 (source : CONFÉRENCE de la vie associative, 2006), il existerait environ 1 million d'associations, tous secteurs confondus, qui mobilisent 13 millions de bénévoles et emploient 1.6 millions de salariés (soit 8% de l'emploi en France).

² D'après le Ministère de l'éducation et de la jeunesse en PF, le Scoutisme polynésien recueille 4000 adhérents, en 2011, soit environ 1% de la population totale. Source : <http://www.mej.gov.pf/?q=node/37> Le MEJ note par ailleurs : « *Le scoutisme en Polynésie, c'est le rassemblement des jeunes, encadré par quatre associations : Les Scouts et Guides de Polynésie Française (SGPF, catholique) avec 237 adhérents en 2011 et 45 cadres, sans oublier, les Scouts Liahona (mormons) avec 1370 adhérents et 318 cadres en 2010, les Scouts et Eclaireuses Sanito avec 47 adhérents et 19 cadres en 2010, et enfin les Eclaireurs, Eclaireuses Unionistes de l'Eglise Protestante Maohi (EEUEPM) : 133 adhérents et 35 cadres en 2010* ». En France métropolitaine, d'après Gauthé, 2007, *Les scouts*, Le cavalier bleu, cité par wikipedia http://fr.wikipedia.org/wiki/Scoutisme_en_France#cite_note-Gauth.C3.A9-0, le scoutisme français recueillait, en 2007, 140 000 adhérents, soit 0,2% de la population totale. À la différence de la Polynésie française, en France, 80% du scoutisme est catholique.

BILAN. DU CHAMP SOCIÉTAL AU CHAMP ÉDUCATIF : LE CAPITAL SOCIAL.

En conclusion, nous voyons se dessiner trois hypothèses d'action dans le champ éducatif, qui constitueront autant de questionnements. En premier lieu, la relation entre les inégalités sociales, la pauvreté, et le niveau d'éducation est avérée, mais cette relation est de nature hologrammatique. En Polynésie française, l'ECVFP 2009 montre que la pauvreté est corrélée — entre autres facteurs —, notamment avec un niveau d'éducation faible, de même que l'isolement social l'est fortement avec l'absence de diplôme. Cela conduit les auteurs à postuler qu'un meilleur niveau d'éducation devrait contribuer à abaisser le taux de grande pauvreté. Toutefois, les inégalités sociales tendent à se renforcer, et à donc à créer de la pauvreté, et il faut bien avoir à l'esprit que cette dynamique ne va se mettre en suspens gentiment pendant 15 ans, le temps de laisser à l'école la possibilité de sortir une génération d'élèves plus compétents. Les inégalités continueront à se creuser à l'extérieur de son institution mais aussi en son propre sein. Cela a pour conséquence le fait que l'école ne peut pas se contenter de produire du savoir, des compétences et des diplômes en vue d'une meilleure insertion professionnelle si elle n'offre pas conjointement une plus-value en matière de lutte contre les inégalités. Pour produire du savoir efficacement, l'école doit en premier lieu trouver le moyen de compenser la dynamique inégalitaire au niveau systémique, sinon il y a fort à craindre que les mesures pédagogiques restent vaines. Cela est théoriquement possible si l'on se réfère aux études internationales qui montrent que tel est le cas dans certains pays — parmi lesquels on ne compte pas la France —. On notera qu'une optique similaire a été choisie dans les programmes de développement des systèmes éducatifs pour certains pays émergents (cf. par ex. RESEN), avec lesquels nous avons vu précédemment que la Polynésie française présente des similitudes, puisque son niveau de vie relativement élevé est en grande partie dû à l'importance des transferts financiers. Dans cette optique, la qualité de l'éducation ne constitue pas un objectif en soi, elle est envisagée sous l'angle d'un moyen mis au service de la lutte contre la pauvreté. En toute cohérence, les programmes de développement de ces systèmes éducatifs intègrent un volet « équité ». Nous reviendrons sur cela dans la troisième partie.

Par ailleurs, il est urgent de travailler sur les mécanismes engendrant des phénomènes de rupture relationnelle, et notamment les rapports de genre, car la condition des femmes est véritablement préoccupante, sans compter les effets de la violence domestique sur la sécurité des enfants. On peut très bien imaginer que cette question fasse l'objet d'une prise en charge éducative intégrée, comme c'est le cas dans certains pays anglo-saxons, et non pas l'objet de quelques projets à la marge, comme c'est le cas en métropole.

Troisième point, la question de l'ethnicisation des relations sociales est ambivalente. L'appartenance ethnique semble constituer un repère positif pour l'individu, en tant que conscience d'une identité spécifique au sein d'une identité collective « poly-structurée ». Le danger réside dans l'ethnicisation des conflits sociaux qui pourraient se produire, et certains événements survenus du fait de la crise laissent craindre que cela ne manquerait pas d'arriver si la spirale inégalitaire se poursuivait. En ce sens, le « *sentiment d'appartenance à une société multiculturelle homogène* » — représentation divergente —, joue certainement un rôle

positif dans la cohésion sociale. Jouent aussi un rôle positif la capacité d'action collective et la valorisation des activités culturelles, rôle qu'il serait intéressant de cultiver dans le cadre éducatif pour produire plus de cohésion et moins d'inégalités. Dès lors, dans cette dynamique, il conviendra de distinguer et d'interroger les différentes définitions de la culture.

Au final, c'est de façon cruciale que se pose la question du capital social de la Polynésie française aujourd'hui.

Au sens de Bourdieu (1980), l'accroissement du capital économique est sous-tendu par le capital social, qui résulte de la transformation de plusieurs formes extra-économiques : capital scolaire, culturel, linguistique... Ainsi, le capital social est « *l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes (susceptibles d'être perçues par l'observateur, par les autres ou par eux-mêmes) mais sont aussi unis par des liaisons permanentes et utiles.* » (Bourdieu, 1980 : 2, les éléments soulignés le sont par l'auteur). Bourdieu met en relation les dimensions individuelle et collective du capital social, comme se produisant réciproquement, rendant déterminante l'appartenance au groupe ; « *le volume du capital social que possède un agent particulier dépend donc de l'étendue du réseau des liaisons qu'il peut effectivement mobiliser et du volume du capital (économique, culturel ou symbolique) possédé en propre par chacun de ceux auxquels il est lié. (...). Les profits que procure l'appartenance à un groupe sont au fondement de la solidarité qui les rend possibles. Ce qui ne signifie pas qu'ils soient consciemment poursuivis comme tels* ». (Idem.)

Cette appartenance n'est pas un bien acquis une fois pour toutes, mais elle s'inscrit dans un processus dynamique de transformation car le capital individuel d'un individu se trouve dès lors déterminé par l'échange. « *L'existence d'un réseau de liaisons n'est pas un donné naturel, ni même un «donné social», constitué une fois pour toutes et pour toujours par un acte social d'institution représenté, dans le cas du groupe familial, par la définition généalogique des relations de parenté qui est caractéristique d'une formation sociale), mais le produit du travail d'instauration et d'entretien qui est nécessaire pour produire et reproduire des liaisons durables et utiles, propres à procurer des profits matériels ou symboliques. (...) L'échange transforme les choses échangées en signes de reconnaissance.* » (Id.). On trouve ici l'une des tensions fondamentales qui s'exercent en Polynésie française, entre capital acquis / transmis et capital produit. Cette tension constitue une dynamique explicative intéressante dans une société qui s'est caractérisée ces dernières décennies par un cadrage politique fondé sur la concentration du pouvoir — et son exercice sur un mode autoritaire et descendant —, associé à un développement sociétal fondé sur la rente, conduisant donc à une faiblesse de la production économique.

On relèvera que Bourdieu (1980) note bien la perversité intrinsèque du système en mettant en évidence le fait que la répartition inégalitaire du capital social collectif au sein du groupe et la concentration de celui-ci, et donc du pouvoir /prestige qu'il confère, sont liés, répondant à un

même principe. Le capital social assure ainsi « *la domination de la classe dominante* ». « *Les mécanismes de délégation et de représentation (au double sens du théâtre et du droit) qui s'imposent — sans doute d'autant plus rigoureusement que le groupe est plus nombreux — comme une des conditions de la concentration du capital social (entre autres raisons parce qu'il permet à des agents nombreux, divers et dispersés d'agir «comme un seul homme» et de surmonter les effets de la finitude qui lie les agents, à travers leur corps, à un lieu et un temps) enferment ainsi le principe d'un détournement du capital qu'ils font exister* » (Id..).

Or l'exercice du pouvoir en Polynésie française est longtemps resté — est peut-être l'est-il encore — fondé sur la délégation de pouvoir que ne parvient pas à contrebalancer l'exercice de la démocratie institutionnelle. Le fonctionnement des instances de *représentation*, telle que l'Assemblée territoriale, consacre le pouvoir en place, indépendamment de la succession effrénée des chefs en concurrence. L'administration s'en trouve affaiblie, et on nomme des directeurs dépositaires du *mana* présidentiel — *i.e.* des délégués qui vont déléguer à leur tour sur un modèle descendant des portions de plus en plus congrues de capital social collectif — là où le besoin se ferait sentir d'un chef d'un projet. Rappelons que nous avons vu dans ce fonctionnement moins l'expression de traits culturels, que les effets pervers d'une hyper-présidentialisation conférée par le statut d'autonomie¹. La crise économique a mis à jour les conséquences de ce fonctionnement, toutes les analyses sectorielles révélant, conjointement à l'autocratie, la faiblesse du pilotage et les phénomènes de ruptures intrasystémiques.

Si l'on en juge par le résultat, — car la crise répond à des causes tout autant structurelles que conjoncturelles —, ce modèle de fonctionnement a, de toute évidence, trouvé ses limites.

En somme, la perte du capital social conduit ainsi à une défiance vis-à-vis du politique qui persiste. (Voir les commentaires des différents articles de presse en annexe). La Polynésie française garde toutefois un potentiel de développement, fortement conditionné par la mise en place d'une politique opérationnelle. Au sein de ce potentiel, les questions relatives à l'éducation /formation /insertion professionnelle et aux différentes dimensions de la culture constituent des leviers intéressants.

¹ Le même phénomène a pu être observé avec la mise en place du statut d'autonomie à l'université, ce qui conduit à une autre réflexion sur les modalités d'exercice de l'autonomie. Il y a peut-être un modèle d'autonomie qui s'avère incompatible avec l'exercice de la démocratie et sur lequel il est urgent de réfléchir étant donné l'actualité de la question dans certains territoires (on pense ici notamment à la mise en place du processus de paix dans le Pays basque et à ses corollaires institutionnels). Mais c'est pur l'instant un autre débat.

CHAPITRE 2 — PROBLEMATISATION. LE SYSTEME EDUCATIF POLYNESIEN COMME DYNAMIQUE PRODUCTIVE DE CAPITAL SOCIAL.

La problématique de l'échec / de la réussite scolaire est un sujet sensible qui n'est évoqué publiquement que depuis très récemment. Certes en 1992 la rédaction de *la Charte de l'Éducation* avait donné lieu à des États généraux qui avaient permis de faire émerger les problèmes éducatifs dans le champ de la parole publique, mais après que la *Charte* eut été publiée, le sujet est resté dans le non-dit pendant de longues années. En 1995, un rapport du Sénat (Delong, 1995) n'a fait l'objet que d'une diffusion très confidentielle. En 1999, par auto-saisine, le Conseil Économique et Social de la Polynésie française interrogeait « *L'échec scolaire en Polynésie : mythe ou réalité ?* », dans un rapport qui ne fut validé qu'à une petite majorité et dont la diffusion – pourtant fort restreinte - fit l'effet d'un pavé dans la mare. De même, le rapport issu de la mission de l'IGEN en 2007 est resté confidentiel pendant près d'une année. Ces années de non-dit se sont caractérisées par plusieurs comportements au sein de la « machine éducation ». Le premier est une forme de réticence à l'évaluation, matérialisée par l'absence de véritable outil de gestion, source – ou effet – d'un pilotage flou, l'action éducative reposant finalement pour l'essentiel sur les bonnes volontés des individus en place¹. En tout état de cause, en l'absence d'outils de gestion harmonisés, les données sur la question se sont longtemps présentées sous la forme d'un ensemble hétérogène assez peu disponible et toujours fragmentaire, à l'image d'un système bien compartimenté. Le second réside dans le fait que la parole est fort contrainte au sein de l'institution, soumise à l'autorité hiérarchique, ou même, à la représentation que l'on se fait de ce que l'autorité admettrait que l'on dise. Parler des problèmes du système éducatif - fût-ce dans le souci de les résoudre – n'a pu longtemps se faire que dans le secret d'un bureau, ou en dehors des lieux institutionnels²,

¹ Je me réfère ici au rapport IGEN 1997, aux témoignages que j'ai pu recueillir lors de mes enquêtes, et au fait que pour mener des recherches dans le cadre des formations que je donnais à l'UPF, les étudiants ou moi-même nous trouvions régulièrement confrontés au problème qu'un certain nombre de données sur l'école étaient tout simplement inexistantes.

² De mon point de vue, il y a au moins deux éléments explicatifs à cet état de fait : le premier est un élément culturel, le *haama*, ou la honte, qui renvoie aussi bien au statut de l'individu dans la société qu'au statut de la parole. Le *haama* s'exerce aussi bien sur le contenu du discours (exposer, en tant qu'individu, ses problèmes, donc son statut de victime « fait honte », c'est-à-dire contamine, d'une certaine façon, le réseau relationnel tout entier), que sur les modalités de la prise de parole. La parole individuelle est régie par des règles implicites qui sont fonction du lieu dans lequel elle s'exerce. C'est ce que résume Ghassarian (1995 : 2) : « *L'anthropologie des cultures polynésiennes révèle un rapport à la parole différent des européens. En effet, selon les types de situations et les interactants impliqués, la communication verbale peut soit s'effacer dans un silence observateur ou faire l'objet de déclamation ritualisées et respectée par une audience dans laquelle chaque adulte présent aura aussi l'option de s'exprimer verbalement. Si la première attitude du retrait prudent en soi pour éviter toute situation de honte sociale (haama) est un trait psychologique fondamental en Polynésie, la prise de parole publique dans des lieux sociaux prévus pour cela constitue quant à elle un espace d'expression possible de sa participation citoyenne.* ».

Le deuxième élément explicatif est lié à l'exercice du pouvoir par les autorités locales, notamment pendant la mandature Flosse. La parole simplement divergente est considérée comme subversive, susceptible de s'inscrire dans une ligne d'opposition politique au pouvoir en place, et certains acteurs, métropolitains comme polynésiens, ont d'ailleurs pu éprouver d'expérience qu'une trop grande liberté de parole peut être cher payée,

faute de lieux consacrés à cet effet au sein de l'institution. En ce sens on peut considérer que le changement de style ministériel, avec l'arrivée du Ministre de l'Éducation Jean-Marius Raapoto, à partir de 2004, a enclenché un processus de libération de la parole sur les questions éducatives, par une prise de parole de l'autorité elle-même, les consultations mises en place pour le renouvellement de la Charte de l'éducation ou la tenue des États généraux en 2009, offrant ensuite un cadre à la parole des acteurs. Parallèlement, un processus de rénovation de la *Charte de l'éducation* a été mis en place, et une nouvelle Charte a été élaborée, rendue opératoire dans le cadre d'un contrat quadriennal 2011- 2015.

2.1. UNE SITUATION-PROBLEME : LA FAIBLE EFFICACITE DU SYSTEME EDUCATIF POLYNESIEN. LES DONNEES DU CONSTAT, D'UNE CHARTE A L'AUTRE (1992-2011)

Dans un premier temps, afin de conceptualiser le problème sur le plan épistémologique, je vais situer mon propos au niveau du diagnostic, sur la base des recherches que j'ai menées en 2008 et des travaux qui ont été rendus accessibles ensuite, dans la période 2009-2011.

Quels sont aujourd'hui les traits saillants du système éducatif en Polynésie française ?

2.1.1. UN SYSTEME PEU EFFICIENT

Nous avons vu que les transferts financiers de l'État français constituent 30% du PIB de la Polynésie française. En ce qui concerne les dépenses pour l'éducation, l'État est le principal contributeur, et réciproquement, l'éducation est le poste le plus important des dépenses de l'État en Polynésie française (39,35% des dépenses directes de l'État en PF en 2008). En 2008, le poste éducation – formation – recherche – culture¹ s'élevait à 66,04 milliards XPF dont 59.69 milliards XPF au titre de l'éducation nationale, soit 500,2 millions d'euros².

par un retour en métropole impromptu, pour les premiers, ou par une affectation non désirée, des budgets restreints, ou une contrainte exercée sur les *fetii* (parents et alliés) pour les seconds, par exemple. Le tribunal administratif a eu à gérer plusieurs cas, dont certains de notoriété publique, sont devenus exemplaires. De ce point de vue, la période 1992-2004 correspond aux « années de plomb » de l'école. Parce que le pouvoir est autoritaire, l'institution devient coercitive. Nous en avons vu quelques caractéristiques dans la partie précédente. Cf. notamment Al Wardi, 2008, Chapitre IV « La tentation autoritaire », p.111-161.

¹ Source : Haut-commissariat, Direction des actions de l'État, Bureau des affaires économiques et des entreprises, 2009.

² Les dépenses directes de l'État ne couvrent pas l'intégralité de la dépense éducation qui peut être ventilée comme suit : fonds alloués au titre de la convention État - Pays (2007) pour le fonctionnement et l'investissement : 28 millions d'euros + traitements des enseignants titulaires des corps d'État (paiement direct Ministère de l'éducation nationale – Vice-rectorat) : 477 millions + dépenses fléchées du le fonds intercommunal de péréquation (FIP) attribuées aux communes pour les constructions scolaires du 1^{er} degré (budget 2009) : 20.6 millions d'euros (19 M€ volet constructions et 1.6M€ volet études ; source Haut-commissariat, Compte-rendu du comité des finances locales réuni le 13 mai 2009.

D'après le diagnostic établi pour les états généraux en 2009,

Le coût de fonctionnement d'un élève en Polynésie (salaires des personnels, internats, transports scolaires...) est près du double de celui dont bénéficie un élève métropolitain et la dépense d'éducation par habitant est très supérieure en Polynésie française à celle constatée en métropole : lorsque 1 970 € par habitant sont investis en métropole et dans les DOM, ce montant atteint 2 833 € en Polynésie française. Au-delà de cette différence qui peut s'expliquer par des coûts d'infrastructure et des coûts de fonctionnements induits supérieurs à ceux constatés en métropole et liés à la dispersion démographique de la population, ces chiffres démontrent la permanence et l'importance des moyens consacrés au système éducatif. Ils posent avec une acuité toute particulière la question de la performance du système éducatif polynésien dont les résultats apparaissent particulièrement décevants. (Les états généraux de l'Outre-Mer, synthèse finale diagnostic, 2009 : 59)

En ce qui concerne les résultats, les estimations¹ sont les suivantes : La scolarisation avoisine officiellement les 100% entre 5 et 15 ans. 38% d'une génération a le baccalauréat contre environ 70% environ en métropole et la poursuite d'études supérieures est moitié moindre qu'en métropole. En 1996, l'âge de la scolarité obligatoire a été porté à 16 ans, ce qui a eu pour effet d'augmenter le niveau de qualification : plus du tiers des jeunes de 15-17 ans ont aujourd'hui un niveau CAP-BEP ou lycée contre 14 % en 1996. Toutefois, dans cette même tranche d'âge, 10% des jeunes sont sortis du système scolaire, le plus souvent des garçons (au deux tiers). Cette proportion est en diminution depuis 1996.

24.5 % des jeunes de 20 à 24 ans n'ont aucun diplôme, contre 17% en métropole.

Les tests menés lors des Journées d'Appel pour la Défense (JAPD) montrent un taux de lecteurs « en difficulté » quatre fois supérieur à celui de la métropole.

Le moins que l'on puisse dire, c'est que les résultats ne sont pas à la hauteur de l'investissement. Or la performance d'un système éducatif, ce n'est pas la recherche du moindre coût – après tout, la configuration géographique de la Polynésie française peut légitimement justifier que l'effort financier soit supérieur à d'autres territoires - mais c'est la recherche de la meilleure efficacité possible, c'est-à-dire du meilleur « rapport qualité-prix ». Ce qui est mis en question ici, en termes d'équité républicaine, c'est tout autant la gestion de l'argent public, que la qualité de vie des jeunes polynésiens et les perspectives d'avenir qui leur sont offertes.

2.1.2. MALGRE UNE AMELIORATION CONTINUE DES RESULTATS, LE SYSTEME EDUCATIF POLYNESIEN PEINE A ATTEINDRE LES OBJECTIFS QU'IL S'EST DONNES

❖ UN SYSTEME CONFINE DANS SON RAPPORT A LA METROPOLE

¹ Sources : DES, IGEN, ESEN, États généraux de l'outre-mer.

De par sa construction historique, sur laquelle nous reviendrons, le modèle éducatif est globalement calqué sur le système métropolitain. La répartition des compétences confère théoriquement au Pays une large autonomie de gestion pédagogique, mais dans la réalité celle-ci n'est mise en œuvre que de façon limitée ; les marges de manœuvre, réelles, semblent assumées par l'institution avec timidité.

Le système éducatif polynésien s'inscrit aujourd'hui dans le cadre institutionnel de la Loi d'autonomie interne de 2004¹. La gestion du système éducatif fait l'objet d'une répartition des compétences² entre la Polynésie française, Pays d'Outre-mer et l'État français, régie par la convention État-Polynésie française du 04 avril 2007 relative à l'éducation : ainsi, la Polynésie « *est compétente en matière d'enseignement pour le premier et le second degré ainsi que pour l'enseignement supérieur non universitaire* »³. L'État « *participe aux dépenses assumées par la Polynésie française au titre de ses compétences en allouant à celle-ci les moyens financiers et en personnels nécessaires à la réussite du développement du système éducatif polynésien* » En retour, il n'exerce pas de contrôle mais « *doit être informé de l'utilisation faite des moyens des moyens délégués à la Polynésie française sur son budget* ». L'État « *gère également les carrières des personnels relevant de la fonction publique d'État, mis à disposition de la Polynésie française* ». Enfin, l'État garantit la valeur nationale des diplômes, ceci n'excluant ni « *l'adaptation de l'enseignement sanctionné par ces diplômes dans le système éducatif polynésien, en particulier au bénéfice des élèves en difficulté, notamment dans la pratique de la langue française* », ni la possibilité pour la Polynésie de délivrer ses propres diplômes, éventuellement reconnus par l'État. Cette répartition est entendue comme un partenariat, mis en œuvre autour d'un « *objectif commun* » auquel la Convention se réfère en préambule : « *donner au service public de l'Éducation en Polynésie française des perspectives et des moyens permettant de progresser de manière décisive sur le plan de la formation des élèves* ». Les orientations nécessaires à la réalisation de cet objectif sont établies en référence à deux textes complémentaires, les dispositions du Code de l'éducation applicables à la Polynésie française, et Charte de l'Éducation adoptée par l'Assemblée de la Polynésie française en 1992, et qui fait aujourd'hui l'objet d'un projet de réécriture.

¹ LOI organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française, modifié par la loi organique n°2007-1719 du 7 décembre 2007. Après la révision de la Constitution de 2003, la PF est passée du statut de Territoire d'Outre-mer à celui de Pays d'Outre-mer (article 1 de la Loi organique de 2004).

² L'enseignement préélémentaire et élémentaire est de compétence territoriale depuis 1957. En 1977 la PF accède à un statut d'autonomie de gestion (Loi statutaire 77-772 du 12-07-77) : le Territoire est compétent pour l'enseignement préélémentaire et élémentaire ainsi que pour l'enseignement des langues locales) et l'enseignement secondaire depuis 1988 (Loi 87-556 du 16-07-87 et convention État-Territoire 88-003 du 31-03-88 relatives au transfert des compétences de l'enseignement secondaire au Territoire). En 1984, le statut d'autonomie de gestion de 1977 a été remplacé par un statut d'Autonomie interne -Loi 84-820 du 06-09-84), renforcé ensuite par la Loi organique de 1996 (Loi organique n° 96-321 du 12 avril 1996 portant statut d'autonomie de la Polynésie française).

³ Les délibérations de l'Assemblée de la Polynésie française fixent les orientations, les principes éducatifs, et les objectifs du système éducatif polynésien. Des conventions de mise en œuvre administrative et financière sont conclues entre l'État et le Gouvernement polynésien. La dernière date du 4 avril 2007 et réaffirme les relations privilégiées entre le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Éducation de Polynésie française. L'État est représenté en Polynésie française par le Haut-commissaire de la République, le Vice-recteur représente le Ministre de l'éducation.

L'adaptation au contexte polynésien a suscité la mise en place de structures originales, par exemple les CJA ou Centres de jeunes Adolescents, (relevant de la compétence de la Direction de l'Enseignement Primaire) et les CETAD ou Centres d'Éducation aux Technologies Appropriées au Développement, (compétence de la Direction des Enseignements Secondaires). Créés en 1981¹, les CJA, visent « *par leur implantation, leur conception et la formation qui y est dispensée, à permettre à l'adolescent d'une part de s'insérer plus facilement dans la vie active, d'autre part de se valoriser dans son propre environnement naturel et humain* »². Les CETAD, ont été créés en 1980 et « *restent des structures éducatives expérimentales* ». ³ Ce sont de petites structures de formation professionnelle intégrées dans la plupart des collèges éloignés qui veulent « *correspondre à une réalité géographique, économique et culturelle* », ne visant pas « *à éclater un LP monolithique sur plusieurs sites mais à donner à chaque archipel un foyer de développement original, approprié à ses besoins et à son identité* »⁴. Quant aux GOD ou groupements d'observation dispersés, au nombre de trois, ils permettent d'accueillir les élèves des îles peu

¹ DELIBERATION n° 2000—129 APF du 26 octobre 2000 portant création de Centres de Jeunes Adolescents et fixant les règles de leur fonctionnement. La présentation des CJA sur le site de la DEP Direction de l'Enseignement Primaire, précise : « *ces établissements ont pour mission (i) de permettre à des élèves en difficulté scolaire de poursuivre des études au moins jusqu'au terme de la scolarité obligatoire (ii) de doter chacun d'eux d'une formation professionnelle polyvalente alliant théorie et pratique (50% du temps étant consacré à la pratique en ateliers) dans des domaines liés au développement de la Polynésie française (agriculture, artisanat, tourisme, activités de la mer, bâtiment...) (iii) de favoriser la scolarisation des adolescents et leur éducation à la citoyenneté notamment à travers un fonctionnement coopératif des centres. L'élève entre au CJA à partir de 13 ans et sa scolarité se déroule sur 4 années. Un diplôme territorial de niveau V est en préparation et viendra sanctionner un cycle de 3 ou 4 années de formation* »

² Cf. présentation sur le site de la DES.

³ Site de la DES, Direction des enseignements secondaires, http://www.des.pf/index.php?option=com_content&view=article&id=291:les-cetad-quest-ce-que-cest-e-aha-te-haapiira-e-parauhia-nei-e-cetad&catid=92:presentation&Itemid=96

⁴ la présentation des CETAD sur le site de la DES se poursuit ainsi : « Certes on y prépare des CAP mais il s'agit de CAP de développement polyvalents, organisés comme l'est **encore** la société polynésienne dans ses archipels où l'éloignement, l'isolement, l'insularité, les difficultés d'approvisionnement en produits alimentaires et fabriqués, en pièces de rechange font partie de la vie quotidienne. Le dynamisme du CETAD repose sur une petite équipe de 5 à 10 enseignants polynésiens ou expatriés, animée par un coordonnateur, garante de la qualité technique des réalisations, de leur ancrage à la tradition et de la solidité de la formation générale. Enseigner en CETAD, c'est faire preuve d'initiative pour trouver et faire partager des solutions originales dans une structure où formation initiale, ouverture sur la vie et production se côtoient. Étudier en CETAD, c'est, lorsque l'on a plus de 13 ans dans l'année civile, vouloir réussir ses études dans un milieu familial en travaillant « autrement ». L'expérimentation tient compte des données suivantes : géographiques (îles très dispersées) / économiques (l'économie de marché n'est pas **encore** complètement installée dans toutes les îles), / technologiques (mise en place de technologies polyvalentes simples et réalistes dans les archipels), / politiques (volonté de maintien ou de retour des populations dans les îles par la mise en valeur des richesses naturelles), / sociales (volonté de ne pas couper trop tôt les enfants de leurs racines pour qu'ils aient envie de revenir et contribuer ainsi au développement des archipels éloignés), / pédagogiques (dans la langue tahitienne, « voir et savoir » sont fondus dans un même mot : la pédagogie des CETAD doit prendre en compte cette approche visuelle et concrète des savoirs pour mieux relayer le collège). »

Il est intéressant de noter que la formulation révèle la tension entre autonomie et dépendance qui à mon sens caractérise le système éducatif polynésien : la différence du modèle éducatif proposé par les CETAD par rapport à la norme exogène de l'enseignement scolaire est justifiée par le fait que les CETAD sont des structures expérimentales, et ce, depuis... trente ans. Cette originalité, qui de notre point de vue correspond plutôt à une structure innovante intéressante, n'est pas pleinement assumée par l'institution. Au contraire, l'utilisation du terme « encore », à deux reprises, semble souligner le fait qu'un modèle de développement sous-jacent (normalisation sociétale et économique, économie de marché) prévaut et que le modèle pédagogique du CETAD est conçu comme un palliatif à l'impossibilité de la mise en œuvre d'une certaine vision du progrès, alors qu'il serait possible, au contraire, de le considérer comme faisant partie des « bonnes pratiques » de référence, en ce qu'il propose : « *donner à chaque archipel un foyer de développement original, approprié à ses besoins et à son identité* ».

peuplées dans des classes de niveau collège, afin de leur éviter de partir trop jeunes pour un établissement beaucoup plus éloigné.

D'autres lieux de formation existent : l'enseignement agricole qui relève de la compétence du Ministère de l'agriculture, les Maisons familiales et rurales (MFR) Le CMA ou Centre des Métiers d'Art, et enfin, le groupement du service militaire adapté (GSMA)¹.

Signalons enfin le maintien jusqu'en 2011 de l'École Normale d'instituteurs, en coexistence avec l'IUFM.

Quelques aménagements aux programmes nationaux sont proposés. Le plus important concerne l'enseignement de l'histoire et de la géographie, qui propose le traitement de sujets portant sur l'environnement local à tous les niveaux d'enseignement. Dans la même logique, la prise en compte de l'environnement est préconisée en Sciences de la vie et de la matière. Quant à la prise en compte des langues polynésiennes, elle existe dans l'enseignement primaire, à raison de 2 heures 40 par semaine, réparties entre langue enseignée et langue d'enseignement. D'après un ensemble de témoignages, la mise en œuvre réelle de cet enseignement n'a pas été pleinement effective. Un changement majeur a été apporté par la mise en place d'un protocole expérimental de cinq heures d'enseignement par semaine en 2005, sur lequel nous reviendrons. Ces expérimentations ont donné lieu à un programme de recherche, ECOLPOM², et il est clair que dorénavant, la question de l'introduction des langues polynésiennes dans le cursus scolaire est admise. Après la validation par le CESC des « orientations stratégiques pour la promotion des langues et du plurilinguisme » en 2008 (CESC, 2008a), la nouvelle *Charte de l'éducation* affirme en 2011 le principe d'un plurilinguisme assumé.

¹ Les MFR sont des écoles rattachées au ministère de l'Agriculture et gérées par des associations familiales, qui dispensent un enseignement de cycle court par alternance, préparant au Certificat d'aptitude professionnelle agricole (CAPA). On en compte six, réparties sur trois archipels.

Le CMA ou Centre des Métiers d'Art, accueille les jeunes à partir de 16 ans, et propose une formation de trois ans aux métiers de l'artisanat (sculpture sur bois et pierre, gravure sur nacre et os, vannerie, couture, impression sur tissu, perliculture...). La formation pratique est complétée par un enseignement général et un enseignement théorique sur les arts du Pacifique et la création artistique, ainsi qu'une initiation à la création d'entreprise.

Enfin, il faut mentionner le Groupement du service militaire adapté (GSMA) de la Polynésie française qui accueille chaque année quelque 200 jeunes de 18 à 26 ans en échec scolaire, et prépare au Certificat d'aptitude personnelle à l'insertion. Ce Capi, un « certificat d'employabilité », comprend un certificat de formation générale, une attestation de formation professionnelle, une attestation de formation citoyenne et la formation de secourisme PSA1. Créé en 1989 en outre-mer, le SMA a survécu au service militaire obligatoire. La demande est forte, de 6 à 7 personnes pour une place. En 2008, 43% des jeunes qui sont entrés au GSMA étaient en situation d'illettrisme selon les tests de l'agence nationale de lutte contre l'illettrisme. Le taux d'insertion à l'issue de la formation est d'environ 80% (source : *Les Nouvelles de Tahiti*, 24/07/2009).

² Une présentation historique du programme est disponible sur le site internet : "L'acronyme ECOLPOM signifie « école plurilingue outremer » et correspond à un programme de recherche financé par l'Agence nationale de Recherche (programme ANR-2008-BLANC) pour 2009-2011. Le titre exact de ce programme est « Evaluation des programmes d'enseignement des langues d'origine en contexte diglossique à l'école primaire en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane. ». ECOLPOM est issu d'une rencontre entre différentes équipes de chercheurs mais aussi de professionnels, lors d'un séminaire organisé par Jacques Vernaudeau et Véronique Fillol, intitulé « Vers une école plurilingue en Océanie francophone : dynamiques locales (Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, Wallis et Futuna) et perspectives comparées (Guyane, Vanuatu) » qui s'est tenu à Nouméa du 10 au 13 juillet 2007, organisé conjointement par l'Université de la Nouvelle-Calédonie, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres du Pacifique et l'Institut de Formation des Maîtres de la Nouvelle-Calédonie (cf. Vernaudeau et Fillol, 2009). De cette rencontre est née la volonté de partager les expériences autour de la problématique de l'éducation bilingue ou plurilingue". Source : site ECOLPOM <http://www.ecolpom.univ-nantes.fr/>

L'ensemble des aménagements scolaires répond au souci de gestion de différents problèmes identifiés : l'éloignement et l'isolement insulaires, le traitement de la difficulté scolaire, la prise en compte d'une « spécificité polynésienne », la maîtrise considérée comme insuffisante de la langue française, et plus récemment, la valorisation des langues polynésiennes.

Toutefois, force est de constater que si la Polynésie française exerce une large compétence *de jure*¹, dans la réalité du terrain, autonomie et dépendance s'exercent en tension, au détriment de la première. Une comparaison avec d'autres situations révèle aisément que les possibilités offertes par l'autonomie ne sont pas pleinement exploitées, par exemple les aménagements de programme dans le secondaire ne vont guère au-delà de ce qui existe en Nouvelle-Calédonie ou à Wallis et Futuna, collectivités dont la compétence ne s'exerce pas à ce niveau d'enseignement, et en ce qui concerne le traitement des langues régionales, on est très loin de ce qui peut exister en métropole, au Pays basque nord² par exemple, qui à ce jour, n'a pas de statut d'autonomie.

❖ **UNE ELEVATION GENERALE DU NIVEAU D'ETUDE, MAIS LES RESULTATS AUX EVALUATIONS³ REVELENT LE CARACTERE MASSIF DE LA GRANDE DIFFICULTE SCOLAIRE...**

En 1992, la Charte de l'éducation fixait les objectifs du système éducatif pour les dix années suivantes : « *conduire l'ensemble d'une classe d'âge (au minimum) au niveau du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou du Brevet d'Études Professionnelles (BEP), et la moitié au niveau du baccalauréat* ».

En 2003, un bilan d'application a été présenté. Il a été constaté une évolution positive des effectifs scolarisés dans tous les archipels ainsi qu'une amélioration des résultats scolaires, mais les objectifs fixés en 1992 n'ont pas été atteints (100% des élèves d'un même classe d'âge au niveau CAP-BEP, et 50% au niveau du baccalauréat). Suite à ce constat, de nouvelles perspectives d'actions ont été définies pour les dix ans à venir : renforcer l'enseignement et l'apprentissage du français et du *reo maohi*, lutter contre la déscolarisation et l'absentéisme, poursuivre les mesures tendant à réduire les inégalités entre Tahiti et les îles, optimiser l'encadrement pédagogique, restructurer l'enseignement professionnel. En 2009, un nouveau bilan a été établi.

¹ Le Vice-recteur, i.e. l'État régalien, ne conservant que quatre domaines d'intervention : la gestion financière, le respect des statuts des fonctionnaires, la garantie des diplômes nationaux, et l'enseignement supérieur universitaire, compétence récemment modifiée par la mise en application de la LRU.

² La comparaison avec le Pays basque nord (c'est-à-dire l'ensemble des 3 provinces situées dans l'État français) n'est pas posée comme allant de soi, bien entendu, mais je n'ai pas la possibilité de détailler ici. Si la configuration géographique des deux pays n'est en rien comparable, les deux populations avoisinent les 280 000 habitants, et le nombre d'écoles primaires est sensiblement le même, autour de 220. Or dans le Pays basque, 48% des établissements publics d'enseignement proposent un enseignement bilingue basque-français à parité horaire, et 56% des écoles privées confessionnelles. La proportion d'élèves bilingues, est de 30% de l'ensemble. Il faut aussi signaler la forte montée en puissance de cette forme d'enseignement : entre 2005 et 2009, la proportion d'établissements publics du 1^{er} degré (écoles et RPI) proposant un enseignement bilingue basque / français est passée de 34% à 48%. (source : OPLB / J.B. Coyos). Il existe aussi une vingtaine d'écoles immersives, les *ikastola*.

³ Sources : DEP, DES, ISPF et rapport IGEN 2007

Le bilan de 2009 note que « de manière générale la scolarisation est plutôt satisfaisante. En effet, en comparant la population de 3 à 19 ans, chiffres issus du RP de 2007 à l'effectif des élèves de cette même année, on constate un faible écart. Il faut rappeler néanmoins que l'obligation scolaire couvre de 5 à 16 ans. ». Aspect important : la couverture territoriale¹ est meilleure : « En 2003, 98,8 % des enfants d'âge primaire étaient scolarisés dans leur île de résidence contre 76,8 % en 1992. », en lien avec une meilleure répartition des crédits dans les archipels. Par ailleurs, des progrès ont été effectués dans la mise en œuvre du droit à la scolarisation des enfants et des adolescents handicapés, le nombre d'enfants scolarisés augmente de façon visible. En 2007², près de 54 % d'une tranche d'âge a atteint le niveau du baccalauréat 5 contre 70 % en métropole). On note donc une évolution positive depuis 2002, ce pourcentage étant alors de 43 % (contre 68% en métropole). De façon corollaire, en 2007, près de 39 % d'une tranche d'âge obtient le baccalauréat (contre 64 % en métropole), alors que ce pourcentage était de 32 % en 2002, (contre 62% en métropole). En conclusion,

Il ressort de ces quelques chiffres des avancées significatives en matière de scolarisation de l'ensemble des enfants de la Polynésie française, conséquence de la mise en place de l'école de proximité. Les moyens humains et financiers octroyés au système éducatif sont conséquents. Néanmoins, la déscolarisation, le manque d'assiduité et les difficultés scolaires persistent dans les établissements du second degré, essentiellement pour des raisons d'ordre social ou familial. (Dossier de presse, Les travaux de la charte de l'éducation à l'examen de l'assemblée de la Polynésie française, présenté par J.-M Raapoto le 05 juillet 2011)

Ces diagnostics successifs³ font apparaître une tendance constante : la mesure de la réussite scolaire reste inférieure à celle de la métropole, mais le taux de réussite aux examens augmente régulièrement⁴ et le niveau de qualification s'élève.

Le tableau suivant montre que sur une période de dix ans, de 1997 à 2007, les résultats aux examens restent inférieurs à ceux de la métropole, sauf en ce qui concerne les diplômes professionnels CAP et BEP. Toutefois, le taux de réussite aux examens, notamment au Baccalauréat qui permet la poursuite d'études, et au DNB collège qui la préfigure, a augmenté. On notera le fort taux de réussite obtenu par une structure qui ne possède pas d'équivalent en France métropolitaine, le CETAD.

¹ « L'ouverture de structures d'enseignement et d'accueil dans la commune de résidence constitue un moyen efficace pour favoriser la scolarisation des enfants dans de bonnes conditions, pour maintenir les familles dans les îles et aussi réduire les inégalités entre les îles. En 2003, 98,8 % des enfants d'âge primaire étaient scolarisés dans leur île de résidence contre 76,8 % en 1992. La progression du nombre de classes a abouti à une scolarisation des enfants plus proche de leur lieu d'habitation. À titre d'illustration, les archipels tels que les Marquises comptent 28 écoles pour les 10 îles habitées et les Tuamotu comptent 43 écoles pour les 43 îles habitées. Cela s'est également traduit par la diminution des Centres Scolaires Primaires (CSP) au profit de classes réparties dans toutes les îles et les vallées éloignées. On assiste ainsi à leur fermeture progressive ainsi qu'à celle de leurs internats pour répondre aux principes de l'école de proximité. » APF, Rapport 2011-61 relatif au projet de loi de pays.

² Cf. Recensement réalisé par l'Institut de la statistique de Polynésie française.

³ Les données utilisées sont issues du Ministère de l'Éducation en Polynésie française, DES et DEP, ainsi que du Ministère de l'éducation nationale français (DEPP, Direction de l'Évaluation, de la prospective et de la performance), et des études menées par l'ISPF.

⁴ Source : DES et rapport IGEN 2007.

Tableau 8. Taux de réussite aux examens, 1997-2007

| année | Taux de réussite examens | DNb série collège | DNB série techno | DNB série pro | BEP | CAP | CAP-CATD | BAC général | BAC technologique | BAC pro | BTS |
|-------------|--------------------------|-------------------|------------------|---------------|------------|-------------|-------------|--------------|-------------------|-------------|--------------|
| 2006 / 2007 | Polynésie française | 76,3 | 71,4 | 53,9 | 76,4 | 91 | 85,7 | 77,1 | 63,6 | 76,5 | 45,6 |
| | Métropole+DOM | 79,1 | 77,3 | 73,7 | 74,9 | 79,2 | | 87,7 | 79,3 | 76,8 | 67,3 |
| | Écart | -2,8 | -5,9 | -19,8 | 1,5 | 11,8 | 85,7 | -10,6 | -15,7 | -0,3 | -21,7 |
| 1997 | Polynésie française | 71,2 | 78,4 | 65,2 | 73 | 91,5 | 74,3 | 64 | 60,3 | 70,5 | |
| | Métropole+DOM | 75,9 | 68,3 | 65,4 | 69,8 | 71 | | 76,6 | 77,7 | 79,1 | |
| | Écart | -4,7 | 10,1 | -0,2 | 3,2 | 20,5 | 74,3 | -12,6 | -17,4 | -8,6 | 0 |

Ces résultats sont toutefois à pondérer au regard d'autres paramètres. D'une part, la réussite au DNB est généralement plus faible, d'environ 10 points, dans les DOM qu'en métropole.

Par ailleurs, le taux de réussite étant calculé par rapport au nombre de présents à l'examen, il ne permet pas d'appréhender les faits de déscolarisation, ou d'abandon de projet. Par rapport au nombre d'inscrits, le pourcentage de présents en Polynésie française est de 88 %, contre 96% en métropole. Concrètement, en 2007, ce sont 616 jeunes inscrits au DNB (sur 5520 inscrits) qui manquaient à l'appel le jour de l'examen.

Les résultats aux évaluations¹ révèlent le caractère massif de la grande difficulté scolaire ainsi que les inégalités géographiques et sociales.

Il convient d'indiquer que les mesures et les appréciations ne convergent pas toujours d'une source à l'autre. Ainsi en ce qui concerne l'évaluation à l'entrée en sixième, le rapport IGEN (2007) fait état des données suivantes : en français, le taux de réussite est de 45% en 1997 et 40.5% en 2006 %, contre respectivement 61.9% et 58.5% en métropole. En mathématiques, ils sont de 40% et 49.4%, contre respectivement 54.7% et 63.9%. Les auteurs concluent :

À l'entrée en sixième, les moyens mis en œuvre ne semblent pas avoir permis un rattrapage de la situation initiale au cours des dix dernières années. (Rapport IGEN, 2007 : 29)

Au contraire, à propos des résultats de la même année 2006, le Directeur de l'enseignement primaire² fait état d'un progrès dans la durée pour un ensemble de résultats, cet ensemble étant par ailleurs plus inquiétant puisqu'il porte sur les compétences de base :

En 1998, ont donc été mis en place ces PPAP en métropole, qui aujourd'hui se nomment les PPRE (Programme Personnalisé de Réussite Éducative). En France, lorsqu'il a été constaté que 23,4% des élèves de CE2 et 14,9% des élèves de 6ème n'avaient pas ces compétences de base, il était devenu urgent de mettre en place ces PPAP. Cette même année, en Polynésie française, on avait enregistré que 74% des élèves de CE2 et 62% des élèves en 6ème ne maîtrisaient pas les compétences de base. Partant de ce constat, il était urgent de prendre en

¹ Sources : DEP, DES, ISPF et rapport IGEN 2007

² lors d'une intervention au CESC le 1er septembre 2008,

charge rapidement ces élèves identifiés grâce à ces évaluations. En 2006, les résultats ont évolué : 44% d'élèves ne maîtrisaient pas les compétences de base à l'entrée en CE2 en français et 59% en mathématiques.

En français, seuls 56% d'entre eux en 2006 avaient les acquis nécessaires pour entrer au collège. (CESC, 2008b : 29)

En CE2, d'après le Rapport IGEN 2007, la comparaison de l'évolution des scores moyens (pourcentage de réussite globale à l'ensemble des items) montre une amélioration entre 1995 et 2005, amélioration qui semble se heurter à un effet de seuil si l'on en juge par les résultats obtenus en 2007. En chiffres bruts, les résultats sont inférieurs à ceux de la métropole, y compris à ceux obtenus en ZEP (zone d'éducation prioritaire).

Tableau 9. Score moyen obtenu aux évaluations diagnostiques, 1995-2007

| évaluations diag. CE2 | | Polynésie française | | France métropolitaine | | ZEP | | |
|-----------------------|---------------|---------------------|-------|-----------------------|-------|------|------|------|
| | | 1995 | 2005 | 2007 | 2005 | 2007 | 2005 | 2007 |
| score moyen | français | 45% | 58,3% | 58,8 | 73,5% | 70,7 | 64,5 | 63,6 |
| | mathématiques | 45% | 54% | 53,6 | 70% | 69,9 | 59,6 | 61,8 |

Les auteurs relativisent encore les résultats au regard de la maîtrise des « compétences de base » :

En 1995, 41% des élèves de CE2 en Polynésie maîtrisaient les compétences de base en français et 34% en mathématiques, en 2004, ils n'étaient plus que 38% en français, soit une régression de 3 points, et 55% en mathématiques, soit une progression de 21 points.

Une analyse détaillée des supports d'évaluation et des items retenus permettrait certainement d'affiner le diagnostic, car si les résultats suscitent des divergences d'interprétation, c'est aussi parce que d'une année à l'autre, les écarts peuvent être sensibles.

En somme, il est possible de s'accorder sur le fait que les résultats aux évaluations semblent présenter les mêmes tendances que les résultats aux examens, c'est-à-dire une amélioration dans le temps, sur une durée d'une dizaine d'années, et un différentiel toujours relativement important avec la métropole.

En revanche, dans l'absolu, et notamment au niveau du primaire et de l'entrée au collège, c'est globalement la moitié des élèves qui se trouve en difficulté scolaire.

Le constat posé ne suffit pas à donner un panorama pertinent de la situation du système éducatif. Il faudrait pouvoir disposer d'outils permettant le suivi de cohorte, non disponibles pour l'instant, ou mettre en œuvre des études longitudinales pour saisir réellement l'état du système éducatif polynésien dans sa dimension dynamique.

❖ ...AINSI QUE LES INEGALITES GEOGRAPHIQUES ET SOCIALES

Un autre aspect remarquable est la disparité des résultats selon les archipels, ainsi les résultats sont plus faibles dans l'archipel des *Tuamotu* et aux Marquises à l'évaluation d'entrée en sixième, ou un écart de 15 points sépare le score le plus haut du plus bas. L'effet est moindre en CE2. Mais c'est surtout entre les circonscriptions, ou entre les écoles, que les écarts sont importants. Par exemple, dans l'archipel des Iles du vent (Tahiti-Moorea) le score moyen de réussite aux évaluations CE2 se situe dans une fourchette qui va de 49.8% en français et 41.2% en mathématiques pour la circonscription la moins performante à respectivement 68% et 66% pour celle qui réussit le mieux, ce qui représente ici aussi un écart de 15 points. À Papeete, dans la même commune, les scores aux évaluations CP en français s'égrènent entre 58 et 81% selon les écoles, soit un écart de 23 points...

Tableau 10. Score moyen obtenu aux évaluations diagnostiques par archipel 2006-07

| <i>Score moyen en %</i> | <i>Iles du vent</i> | <i>Iles sous le vent</i> | <i>Marquises</i> | <i>Tuamotu</i> | <i>Australes</i> | <i>Score moyen PF</i> | <i>Écart</i> |
|-----------------------------------|---------------------|--------------------------|------------------|----------------|------------------|-----------------------|--------------|
| Éva 6 ^e 2006/ français | 43,4 | 34.9 | 30.4 | 28.2 | 35.3 | | 15.2 |
| Eva 6 ^e 2006/ math. | 52 | 44.3 | 42.8 | 37 | 43.4 | | 15 |
| Eva CE2 2007 français | 60.3 | 56.8 | 57.2 | 49 | 62.6 | 58 | 13.6 |
| Eva CE2 2007 math. | 54.8 | 51.3 | 50.7 | 46 | 61.2 | 53 | 15.2 |

Ces disparités sont liées à la très inégale distribution du capital social, économique et culturel entre les écoles, inégalités liées en premier lieu à l'environnement dans lequel chaque école s'insère, renforcées par des phénomènes de migration scolaire qui influent sur la qualité de l'éducation.

Le premier type de migration scolaire est lié aux choix parentaux, déterminés certes par la double contrainte des transports et le fait qu'une grande partie de la population travaille à Papeete, mais aussi par des stratégies de contournement de la carte scolaire, cette dernière bénéficiant aux familles les plus favorisées. Par exemple, plusieurs dizaines de jeunes de Faa'a sont scolarisés à Pape'ete, alors que la réciproque n'existe pratiquement pas. Le deuxième type de migration a la figure de l'exode rural : nombre de jeunes originaires des archipels sont obligés de venir suivre une scolarité à Tahiti car cette possibilité ne leur est pas offerte dans leur archipel. Cela provoque des phénomènes de migration familiales, ainsi ce peut être une partie de la famille qui suit le jeune ou qui vient habiter Tahiti pour scolariser ses enfants, ce peut être aussi le jeune qui est envoyé chez des proches avec des conditions d'hébergement qui peuvent aller du meilleur au pire, l'existence ou pas d'un internat devenant ici un paramètre essentiel. Cette situation affecte surtout les jeunes scolarisés en lycée professionnel, qui par ailleurs, sont plus nombreux que ceux des IDV à suivre ce type de formation.

L'école devient ainsi le lieu d'une double acculturation, celle de la culture polynésienne par le modèle français d'éducation, mais aussi celle des archipels, qui ont leur propre identité culturelle, par Tahiti, dans un vaste mouvement centralisateur.

Si l'on s'intéresse maintenant à la population des 20-29 ans, le recensement 2007 fait apparaître que 24,5 % est sans diplôme.

Mais cet état de fait est lui aussi très inégalement réparti : dans les Iles du vent (Tahiti-Moorea) la proportion de jeunes sans diplôme – qui est de 20% - est inférieure à cette moyenne, alors que dans les autres archipels, c'est plus du tiers des jeunes de 20-29 ans qui n'ont aucun diplôme. La proportion est de 33% dans les îles sous le vent, aux Marquises et aux Australes, et s'élève à 41,7% aux Tuamotu-Gambier.

❖ DES PRATIQUES REPANDUES MAIS INEFFICACES, L'EXEMPLE DU REDOUBLEMENT

En métropole, le taux de redoublement est en baisse depuis les années 1960, période où on comptait plus de la moitié des élèves en retard en fin d'école primaire. En 1980, cette proportion était de 37%, pour finir par être ramenée à 19,5% en 2000¹. Cela reste néanmoins très élevé au regard des comparaisons internationales, qui nous apprennent aussi que, toutes choses égales par ailleurs, les pays qui ne pratiquent pas le redoublement obtiennent de meilleurs résultats par la mise en place d'alternatives pédagogiques.

Or, en 2006, en Polynésie française, un document de la DES estime que 42,6 % des élèves présentent un retard² d'une année au moins à l'entrée en sixième.

Quant au pourcentage d'élèves en retard de deux ans et plus, il était de 12,9 % en 2004. (contre 3,6 % en métropole – DOM).

Ainsi, le redoublement reste une pratique répandue, alors même que son inefficacité est avérée³. Les études menées depuis vingt ans convergent sur le fait que la pratique du redoublement, notamment précoce, affecte le sentiment de réussite, porte atteinte à la motivation et à l'estime de soi de l'élève. Paramètres dont on a montré par ailleurs l'importance pour la réussite scolaire. De plus, sans apporter de bénéfices sur l'acquisition des compétences, le redoublement tend à renforcer encore les inégalités.

❖ UN PILOTAGE PEU OPERATOIRE

¹ Source : Troncin, 2004 : 7.

² Source : document DES

³ Cf. plusieurs études menées par l'IREDU montrent l'inefficacité du redoublement, notamment précoce. Citons aussi PAUL J.-J. & TRONCIN T. 2004, *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Paris : Haut conseil de l'évaluation de l'école, 49 p. Une synthèse est proposée par le MEN, 2005, *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats, Les dossiers évaluations et statistiques - N°166 mai 2005, 119 p.* [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid3881/le-redoublement-cours-scolarité-obligatoire-nouvelles-analyses-memes-constats.html>. Baudelot & Establet, 2009 proposent une étude sociologique dans la mise en perspective des évaluations internationales.

Un certain nombre de problèmes réside dans la difficulté de mettre en place un pilotage réellement opératoire. Des stratégies intéressantes sont identifiées, mais le pilotage reste sur le mode du discours politique (ex : *Charte de l'éducation*) et n'est pas rendu réellement opératoire sur le terrain. Cela est dû à plusieurs causes, dont certaines sont identifiées dans le rapport remis par l'IGEN en 2007.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'institution manque d'indicateurs susceptibles de fournir une aide au pilotage pédagogique. En particulier, dans le primaire, les outils de recueil et d'analyse ne sont pas harmonisés entre les circonscriptions, et il est difficile de faire un suivi de cohorte et a fortiori des études longitudinales. Toutefois, dans la mesure où le ministère de l'éducation s'est engagé dans une forme de pilotage par les résultats, la situation évolue, et de nouveaux outils devraient être produits prochainement.

Un deuxième problème est lié à des points de disjonction entre les éléments constitutifs du système. Par exemple, les rédacteurs du rapport IGEN déplorent le manque de communication à la fois verticale et horizontale, et le fait que chacun est centré sur le niveau auquel il exerce, sans pouvoir partager de vision globale. La séparation entre la DEP et la DES est ainsi questionnée. Un autre exemple de dysfonctionnement est fondé sur la répartition de compétences de l'État et celle du Pays, par exemple, qui nuit à la mise en œuvre de l'ensemble des missions exercées normalement par les corps d'inspection dans le second degré. Enfin le fonctionnement général semble pâtir d'un certain rapport au politique, ainsi :

Le pays s'est vu transférer la totalité des responsabilités et du pilotage des affaires scolaires, (...) mais la relation d'immédiate proximité qui existe dans le Pays entre le pouvoir politique et l'ensemble des agents (de l'instituteur au personnel d'encadrement et même aux usagers du système éducatif) abolit en quelque sorte la notion de corps intermédiaires. Il en résulte parfois des difficultés réelles, des effets d'autocensure (...), des liaisons directes entre le terrain et le sommet de la hiérarchie hors procédure. (...). Cette proximité peut engendrer une démotivation de l'encadrement dont les avis ou propositions ne pèsent guère face à ces influences. (IGEN, 2007 : 56)

❖ UN PROBLEME RECURRENT D'ABSENTEISME ET DE DECROCHAGE

Une étude du CESC¹ de 2008 a tenté de faire le point sur le phénomène de déscolarisation, ainsi défini :

¹ Source : CESC, 2008. Le préambule met en évidence la difficulté de collecter les données en l'absence d'indicateurs fournis par l'institution et constitue une illustration de notre propos précédent : « *Sur la question de l'absentéisme et de la déscolarisation, la Direction des enseignements secondaires fait part de la difficulté rencontrée pour réunir des données chiffrées dont la validité puisse être incontestable. Les sources de difficultés sont de nature diverses : sociologiques : difficulté, vu les conditions d'éloignement et le concept de famille élargie, à assurer un suivi des élèves ; structurelles : l'existence de deux directions (DEP et DES rend difficile le suivi des données statistiques communes ; historiques : le système éducatif polynésien est jeune et les premières études sur l'absentéisme et la déscolarisation datent de 2006, avec la mise en œuvre d'une cellule vie de l'élève. (...); techniques : l'outil informatique de gestion des élèves n'est pas utilisé avec toute la rigueur nécessaire. Cette carence a été maintes fois soulignée par la Division Informatique et la cellule de vie de l'élève. La nécessité*

S'agissant de la définition du décrochage scolaire, elle ne peut être assimilée à celle de l'échec scolaire, même si les thématiques sont proches. Dans un sens restrictif, est ainsi considéré comme "décrocheur" tout élève qui étant inscrit en début d'année scolaire ne l'est plus l'année suivante sans avoir obtenu un diplôme d'études secondaires. (CESC, 2008 : 3)

Dans l'enseignement secondaire, cette étude évalue le taux moyen d'absentéisme et de déscolarisation sur les deux premiers trimestres 2008 à environ 8,5 %, 8,32%, dans les collèges, 7,42% dans les lycées, 9,73% dans les lycées professionnels. Par rapport à la métropole, le taux est supérieur en collège et inférieur en lycée professionnel. Les taux sont très différents selon les établissements, pouvant aller jusqu'à « 23 % dans les établissements techniques, les CETAD de la zone de Papeete Ouest¹ ». Dans l'enseignement primaire, « environ 200 élèves quittent définitivement l'école (10 élèves par établissement sur un total de 20 établissements).- Source : intervention du Directeur de l'enseignement primaire au CESC le 22/09/08 » (CESC, 2008b : 4)

Reprenant une étude faite par la Cellule Vie de l'élève de la DES, le CESC² attribue les facteurs de décrochage en majorité à « des causes externes à l'école », ce qui est repris par les autres analyses émanant des acteurs de l'école : « problèmes familiaux, autorité parentale inexistante (47%), rupture scolaire non justifiée (21%), problèmes de transport (6%), problèmes liés à la maternité-santé-à l'isolement (6%), problèmes de non retour après les vacances (8%) – notamment concernant les jeunes des archipels éloignés. ». Cette analyse semble corroborée en partie par des éléments qui paraissent dans l'*Enquête sur les conduites addictives des adolescents polynésiens (Ecaap, INPES, 2008)*³, réalisée en 2008 sur la population scolaire de la sixième à la terminale, incluant les centres de formation professionnelle. Concernant la vie scolaire, une majorité d'élève (61 %) se dit satisfaite de l'école en 2009. Cette proportion est largement supérieure à la métropole, où le taux de satisfaction est beaucoup plus bas (44%). Toutefois, la satisfaction des jeunes Polynésiens est relativisée par une question posée sur les principales sources de joie au quotidien, où les

d'une formation des opérateurs a été relevée à plusieurs reprises. Il est prévu en 2009 l'implantation d'un nouveau dispositif plus moderne, nommé SCONET, emprunté à la métropole ».

¹ On notera que le lycée professionnel de Faa'a, côte ouest, ne dispose pas d'internat. Il y a certainement là un autre facteur explicatif.

² J'aimerais souligner que cette étude est intéressante car elle pose un problème éducatif dans sa dimension complexe, perspective très claire dans le rapport mais qui n'est pas vraiment reprise par ailleurs, et les dix-sept recommandations qui suivent englobent les différentes dimensions du système éducatif polynésien, qu'il s'agisse de la structure, de son fonctionnement et des ses choix stratégiques : « Le CESC reconnaît que le diplôme facilite l'insertion professionnelle. Cependant, face au problème du décrochage scolaire, le CESC interroge le système éducatif dans son fonctionnement comme dans sa capacité à donner sens à l'expérience scolaire et à aider à l'orientation des jeunes. Il rappelle que les voies de réussite sont plurielles. Le CESC préconise notamment la diversification des voies et reconnaît la place d'un « bilinguisme construit » comme facteur de lien entre l'élève et l'école. » (CESC, 2008b : 24).

³ Le ministère et la direction de la Santé polynésiens et l'Institut national de prévention et d'éducation pour la santé (Inpes) ont élaboré en 2008 et 2009, dans le cadre d'une convention de partenariat, l'Enquête sur les conduites addictives des adolescents polynésiens (Ecaap). Il s'agit d'une enquête en milieu scolaire qui permet de dresser un bilan épidémiologique et sociologique de la situation. Un certain nombre de questions sur leur santé, leurs conditions de vie, leurs préoccupations de tous les jours, leur niveau de bien-être et leurs centres d'intérêt permettent ainsi de dresser un profil des adolescents polynésiens. L'enquête Ecaap a été réalisée sur l'ensemble de la Polynésie française et a concerné les élèves scolarisés de la sixième à la terminale, Centres de jeunes adolescents (CJA), Centre d'éducation aux technologies appropriées au développement (CETAD), Centres d'éducation au développement (CED) et Maisons familiales et rurales (MFR) inclus. Le protocole d'enquête permet d'établir la comparaison avec d'autres enquêtes menées parallèlement en métropole.

jeunes Polynésiens citent en premier lieu la famille (58 %), les amis (24 %) et les loisirs (11 %), alors que les problèmes les plus fréquemment évoqués sont constitué le choix de l'orientation (16 %), les relations avec les autres jeunes (12 %) et le choix d'un métier (9 %). Il apparaît aussi que le degré de satisfaction vis-à-vis de l'école est associé aux notes obtenues pendant l'année, et près d'un tiers des élèves (30 %) déclarent avoir volontairement manqué au moins un jour de cours dans le mois précédant l'enquête.

Par ailleurs, l'enquête révèle un mal-être plus global, qui semble affecter majoritairement les filles¹. Ainsi, sur l'ensemble de la population scolarisée, 22 % des garçons et 33 % des filles présentent un score d'intensité dépressive positif. Cette dépression peut être « *patente* » (4% des garçons et 9% des filles) et dans une forte majorité des cas elle est « *modérée* » (17 % des garçons et 26 % des filles). Les taux, ici aussi, sont légèrement inférieurs à ceux de la métropole. Il n'empêche qu'ils sont préoccupants. Les auteurs de l'enquête concluent sur le fait que ce mal-être associe différents facteurs récurrents : « *signes dépressifs, absentéisme volontaire, moins bonne moyenne scolaire, parent inconnu ou décédé, usage de substances psychoactives (paka², consommation régulière d'alcool).* »

Nous voyons donc que le mal-être constitue un syndrome complexe, associant des facteurs scolaires et non scolaires. À des degrés différents, absentéisme et décrochage contribuent à ce système d'interactions, et il paraît difficile dès lors, de soutenir que le décrochage scolaire serait dû essentiellement à des causes externes. En particulier, le lien direct établi par les enquêtés entre la fréquentation scolaire et les résultats obtenus invite à poser la question de l'efficacité interne du système éducatif.

2.1.3. VERS UN CADRE DE RECHERCHE OPERATOIRE : QUELQUES INTERROGATIONS

Bien entendu, il est tout à fait possible de discuter de la validité des données, et notamment des évaluations nationales, en contexte océanien. Ce n'est pas mon propos ici, puisque dans ce qui précède, je voulais surtout faire apparaître les points de convergence qui permettent de caractériser l'état du système éducatif polynésien aujourd'hui.

Les éléments explicatifs qui sont avancés par les instances éducatives, ceux qui sont retenus dans les différents rapports (IGEN, CESC, Sénat) ou ceux qui ont été proposés au moment des États généraux de l'outre-mer³, incriminent généralement quatre facteurs :

¹ Il n'est pas exclu, pour autant, que la différence soit due au fait que les filles déclarent plus aisément se trouver en situation de mal-être psychologique que les garçons.

² *Pakalolo* : cannabis

³ Il faut toutefois noter que les discours repris à ces différentes occasions proviennent souvent des mêmes sources, et ce sont souvent les mêmes instances, chercheurs reconnus, cadres de l'éducation, et personnalités de la vie civile et politique, qui sont convoquées au titre d'expertise. Il y a donc une forme de *doxa* qui se constitue à partir de la « parole experte ». Lors de mes visites dans les établissements, j'ai eu l'occasion de parler avec des acteurs de terrain moins sollicités, et les résultats en sont fort intéressants.

- (1) le facteur socio-économique : “ *le facteur principal de l’échec scolaire est lié à des facteurs socio-économiques. En Polynésie, comme ailleurs, la réussite scolaire est corrélée à la catégorie socio-professionnelle des parents.* ” (Etats généraux 2009)
- (2) les effets négatifs de l’environnement, scolaire ou non scolaire, sur la gestion pédagogique : sont ainsi mis en cause la participation inégale des collectivités locales (les communes ont du mal à exercer leurs compétences), le fonctionnement aléatoire des transports scolaires, la vétusté des constructions scolaires, l’absence d’internat, les conditions de travail rendues difficiles par l’environnement (isolement insulaire, chaleur, calendrier scolaire...)
- (3) le facteur culturel et pédagogique : “*la culture de l’apprenant serait dans un tel décalage par rapport à celle de l’enseignant qu’elle expliquerait la faillite pédagogique du système éducatif. La différence de conception sur le rapport à l’abstrait de nombreux Polynésiens est par exemple à prendre en compte dans les activités pédagogiques.* » (États généraux, 2007). Se pose aussi la question de la formation des enseignants et de la présence importante de personnels métropolitains que l’on continue à recruter dans le secondaire, puisque l’«océanisation» du personnel du secondaire est très lente : « *seulement 30 à 50 % des reçus au CAPES à l’Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Polynésie sont originaires du Pays* » (id.2007).
- (4) La maîtrise de la langue française : le manque de maîtrise de la langue française, la présence d’un « semilinguisme » sont souvent avancés comme éléments explicatifs de « l’échec scolaire des Polynésiens ». Cette opinion est en grande partie véhiculée par les instances dirigeantes. (cf. *Bilan de la Charte de l’Éducation* établi en 2003) et finit par constituer une sorte de *doxa*. Pour certains, ce serait même l’unique facteur explicatif de l’échec scolaire¹. Toutefois, les entretiens que j’ai pu avoir avec un certain nombre d’acteurs de l’école permettent de relativiser ce point de vue, qui semble plutôt prégnant chez les cadres de l’éducation et les professeurs de français, mais qui, en réalité ne fait pas du tout consensus au sein de la communauté éducative.

L’ensemble de ces facteurs mérite d’être questionné.

¹ “A la rentrée 2007-2008, les effectifs de l’université de la Polynésie française (UPF) ont atteint 2.542 étudiants. Mme Louise Peltzer, présidente de l’université de la Polynésie française, a indiqué à vos rapporteurs que beaucoup d’étudiants gagnaient la métropole après leur licence. Elle a souligné que l’apprentissage de la langue française était à l’origine d’un taux élevé d’échec scolaire.” (Senat, Rapport d’information n°130, Droits et libertés des communes de Polynésie française : de l’illusion à la réalité, [en ligne] http://www.senat.fr/rap/r08-130/r08-130_mono.html)

❖ **DANS QUELLE MESURE PEUT-ON PARLER DE LA « SPECIFICITE DU SYSTEME EDUCATIF POLYNESIEN » ?**

La première conclusion que l'on peut tirer d'un état des lieux du système éducatif polynésien, c'est qu'il présente une forte perméabilité au contexte socio-économique dans son incapacité à contrebalancer les inégalités sociales. Et en cela, il s'avère tout à fait conforme aux caractéristiques du système éducatif français, telles qu'elles sont mises en évidence par les études relatives aux évaluations nationales et internationales (Duru-Bellat ; Rémond 2005, 2010 ; Baudelot & Establet, 2009), et qui sont, schématiquement, les suivantes :

- forte différenciation sociale et pédagogique des établissements,
- dynamique de renforcement des inégalités : les écarts se renforcent par l'accroissement d'une masse critique d'élèves en échec sans pour autant que les élites atteignent l'excellence,
- impact du milieu social sur la performance des élèves supérieur à la moyenne,
- bien-être scolaire et estime de soi fort relatifs et obérés de surcroît par des pratiques de gestion pédagogique contre-productives, telle que le redoublement,
- faibles performances en compréhension de l'écrit dans le traitement des opérations complexes, (en termes concrets : on sait très bien remplir les fiches, moins bien établir des inférences).
- effet de genre : les difficultés sont plus marquées chez les garçons.

De ce fait, on peut d'ores et déjà interroger la « spécificité du système éducatif polynésien », et surtout les paramètres qui la déterminent, car il n'est pas certain que le rôle de la « spécificité » culturelle soit aussi important qu'on pourrait le présumer. Certes, il est légitime de se demander si le modèle éducatif métropolitain est adapté à la jeunesse polynésienne, mais eu égard aux caractéristiques et aux résultats de ce modèle, on peut tout aussi légitimement se demander dans quelle mesure il est adapté à la jeunesse française dans sa globalité, et surtout quelle est sa capacité à remplir la mission républicaine qu'il s'est donnée, en termes d'équité et d'efficacité.

❖ **QUE PENSER DES ECARTS AVEC LA METROPOLE ?**

Une autre évidence mérite à mon sens d'être questionnée, c'est le système de comparaison qui évalue la réussite de l'école en Polynésie en termes d'écarts par rapport à la France métropolitaine, et que j'ai repris moi-même précédemment parce qu'il faut bien prendre un point de départ. Une fois que l'on a mis en évidence cet écart, ce que font tous les rapports institutionnels, qu'a-t-on montré ?

Une expression, issue du rapport IGEN 2007 a fait florès dans les médias : « la Polynésie française, une vaste ZEP ». Or cette expression, surtout sortie de son contexte, ne reflète pas

la réalité du système éducatif polynésien, car elle laisse croire à une homogénéité du champ scolaire et masque le problème crucial de l'inégalité socio-scolaire.

En réalité, l'écart moyen du taux de réussite entre la Polynésie française et la France métropolitaine (autour de 15 points) n'est pas supérieur à l'amplitude constatée entre les différents territoires scolaires polynésiens, qui est aussi d'environ 15 points et qui peut aller jusqu'à 23 points. La prise en compte des moyennes tend à homogénéiser le champ d'étude, et on perd de vue qu'il est des établissements scolaires en Polynésie qui obtiennent de meilleurs résultats que d'autres établissements en métropole. Ce n'est pas toute la Polynésie française qui obtient des résultats « inférieurs » à toute la France. La comparaison en termes d'écart, porte aussi ses propres limites, sans compter qu'elle renvoie à une conception implicite d'un centre de référence normatif – la métropole- et d'une périphérie – la Polynésie française, voire les DOM-COM- en écart par rapport à cette norme. Il y aurait ainsi un chemin à parcourir pour aller de la périphérie vers le centre, de la variation vers la norme, de l'échec vers la réussite.

Dans un contexte marqué par le fait colonial, laisser perdurer l'idée que la Polynésie française a un chemin à parcourir pour rattraper les écarts qui la sépareraient encore de la France métropolitaine pose question, pour le moins. Il y a certainement là une vision du « progrès » à déconstruire, d'où l'intérêt de convoquer les perspectives apportées par les perspectives post-coloniales pour étayer les analyses. (Salaün, 2005a ; Bambridge, Wolton, 2007)

Enfin, il conviendrait aussi de questionner la pertinence du dit chemin à parcourir. Si on gagne à interroger la part que prend la culture, avec les différentes acceptions de ce mot, dans la réussite scolaire, on devrait pouvoir interroger aussi avec un certain bénéfice la part que prend l'école dans la réussite sociale¹. En effet, il est possible aujourd'hui, à partir des éléments du recensement de 2007, et de l'enquête sur le niveau de vie des familles en Polynésie française, de montrer les corrélations positives qui existent entre le diplôme, l'emploi, et le revenu. Et d'en tirer la conclusion que plus de diplôme produira plus de richesse et plus d'emploi. Or, en ce domaine, la croissance n'est pas linéaire, et il n'est pas certain que les schémas de développement qui étaient valables dans la France d'hier pour construire celle d'aujourd'hui soient les plus pertinents dans la Polynésie d'aujourd'hui pour construire celle de demain. En effet, l'école est un investissement sur l'avenir, et « l'inflation scolaire », mise en évidence par les sociologues depuis plusieurs dizaines d'années (Anderson, 1961) semble bien montrer aujourd'hui les limites du modèle méritocratique. (Duru-Bellat, 2006). De ce point de vue, la Polynésie française se trouve en tension entre deux pôles, son capital social n'étant pas à la hauteur des perspectives économiques et culturelles que pourraient lui apporter la scolarisation moderne dont elle bénéficie.

❖ DE QUELLE CULTURE PARLE-T-ON ? CULTURE ANTHROPOLOGIQUE ET CULTURE SCOLAIRE

¹ On entend par réussite sociale un ensemble d'éléments économiques, culturels, relationnels, etc. qui permettent à l'individu d'être inséré dans la société et contribue à son bien-être.

Un autre argument souvent avancé est celui de la communication interculturelle. L'importation des schèmes occidentaux, d'un monde de référence européen, mettrait les élèves polynésiens en difficulté. On retient notamment pour illustration de ce phénomène la nature même des évaluations nationales, qui en proposant des supports ancrés dans le monde de référence métropolitain, (faisant référence par exemple aux saisons, à des modes de transport inconnus en Polynésie, à un environnement urbain métropolitain...) mettrait en difficulté les petits Polynésiens, et conduirait donc à de moindres performances aux évaluations. Certes, on peut accorder que l'institution ne rend pas service aux enfants en proposant de tels supports. Cela ne doit pas faire oublier que l'une des missions de l'école, c'est tout de même de former des citoyens capables de se représenter le monde, et il faudrait saisir ici la différence entre la culture anthropologique et la culture scolaire. Ce qui explique, plus vraisemblablement, les résultats mitigés des élèves polynésiens, ce n'est pas tant la difficulté d'accès à la culture française, - sauf à supposer que « le petit polynésien » ne serait pas apte à sortir de son contexte - mais c'est surtout la difficulté d'accès à la culture scolaire, difficulté qui n'a encore ici rien de spécifique, et qui relève surtout d'un ensemble de facteurs plus complexe que le simple malentendu interculturel. Ce domaine de recherche est bien établi maintenant (Lahire, 1993, 1995 ; Kherroubi & Rochex, 2004, et plus généralement travaux de Bautier, Rochex, Charlot et du groupe ESCOL, travaux de l'IREDU en particulier Duru-Bellat ...).

Ainsi, sur l'exemple des évaluations menées en Polynésie française au Cours préparatoire¹ en 2007, où le taux de réussite global est de 68%, il est intéressant d'examiner le détail des compétences :

Compétences transversales : temps 60%, espace 76%

Maitrise du langage² :

- phonologie 70%, segmentation de l'écrit et de l'oral 78%
- Langue orale : langage en situation 61% (compréhension des consignes 76%, consignes avec un support écrit 47%) ; langage d'évocation 47 % (récit fictif 37% et récit d'expérience 53%)
- Familiarisation avec le monde de l'écrit 58% (identifier 4 pages d'un livre 46%)
- Écriture 68%

Il n'est pas question évidemment de tirer des conclusions définitives à partir des évaluations d'une seule année, mais l'attention est attirée par le fait que les compétences qui présentent les taux de réussite les plus faibles sont directement relatives à l'acquisition d'une culture scolaire : langage d'évocation, objet livre, consigne avec un support écrit.

Or, il est largement démontré (Bourdieu, 1970 ; Lahire, 1993 ; Thelot & Vallet 2000 ; Duru-Bellat, Mons & Suchaut, 2004 ; Baudelot & Establet 2009...) que les difficultés d'accès à la

¹ Source : document DEP

² Les supports d'évaluation, proches de ceux de la métropole, portent sur la maitrise d'un français standard.

culture et la réussite scolaires sont fortement liées aux déterminants socio-économiques et au capital culturel.

Et la Polynésie n'échappe pas à cette corrélation. Par exemple, aux évaluations diagnostiques de 2004, les résultats obtenus par les élèves de sixième en France, et par les élèves de CE2 en Polynésie, - que nous ne comparerons pas en termes de niveau scolaire -, montrent le même ordonnancement si l'on rapporte le taux de réussite aux Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS).

Tableau 11. Notes moyennes en français et en mathématiques aux évaluations d'entrée en sixième selon la catégorie socioprofessionnelle - 2004, France (source DEPP)

| | <i>% de réussite moyen</i> | |
|--|----------------------------|----------------------|
| | Français | Mathématiques |
| Cadres et professions libérales, professeurs | 75,3 | 76,1 |
| Professions intermédiaires | 69,0 | 69,2 |
| Employés | 65,6 | 64,9 |
| Artisans, commerçants | 64,2 | 65,1 |
| Ouvriers | 58,7 | 57,8 |
| Agriculteurs exploitants | 58,3 | 59,9 |
| Inactifs | 55,9 | 52,8 |
| Rapport Cadres / Ouvriers | 1,28 | 1,32 |

Tableau 12. Notes moyennes en français et en mathématiques aux évaluations d'entrée au CE2 selon la catégorie socioprofessionnelle - 2004, Polynésie F. (source DEP in CESC 2008a)

| | <i>% de réussite moyen</i> | |
|---|----------------------------|----------------------|
| | Français | Mathématiques |
| Professeurs des écoles, instituteurs et assimilé | 73.0 | 66.3 |
| Professeurs et assimilés, ingénieurs, cadres entreprise | 71.8 | 65.4 |
| Prof. Libérale, cadres fonction publique | 71.1 | 63.4 |
| Professions intermédiaires | 65.3 | 60.4 |
| Employés, Agent service fonction publ., Policiers et militaires | 60.8 | 56.2 |
| Artisan, commerçant, chef d'entreprise | 57.8 | 53.6 |
| Retraité | 55.4 | 51.6 |
| Ouvrier qualifié, non qualifié, ouvrier agricole | 55 | 51.0 |
| Personne sans activité professionnelle, Non renseignée | 54.3 | 50.1 |
| Agriculteur exploitant | 51.7 | 48 |

En somme, la perspective « culturaliste » polynésienne mérite d'être prise en compte, ne serait-ce que parce qu'elle permet d'inscrire notre réflexion sur la langue française et la question didactique dans une perspective dialogique, et de relativiser nos croyances ethnocentristes ; mais pour autant, il convient de s'en méfier. Marie Salaün a tenu un raisonnement similaire à propos de la Nouvelle-Calédonie, en montrant en quoi la différenciation culturelle conduisait à l'élaboration de stéréotypes, et je la suivrai volontiers sur l'essentiel de son cheminement, où elle conclut :

Minimiser la place des déterminants culturels dans les difficultés scolaires rencontrées par certains enfants en Nouvelle-Calédonie ne revient pas à les nier, notamment au nom de l'égalitarisme formel de l'école républicaine française. Mais les remettre à leur place, en tant qu'une des dimensions, et une seule, du problème, paraît d'autant plus d'actualité que la vision consensuelle des contours de la future « citoyenneté » néo-calédonienne semble aujourd'hui créer un appel d'air pour les pédagogies dites « interculturelles ». Sans réflexion sérieuse sur ces déterminants, il est fort à parier que l'invocation de ces pédagogies n'entretienne les illusions de tous ceux qui attendent des seules innovations pédagogiques l'avènement de la démocratie scolaire. (Salaiün, 2005b : 143)

Se pose en conséquence la question de l'océanisation des cadres. Si l'océanisation est légitime du point de vue de l'autosuffisance économique et de la légitime aspiration de la jeunesse à trouver une insertion sociale à la mesure de son potentiel, cette océanisation va-t-elle pour autant régler le présumé malentendu culturel scolaire ? « *la culture de l'apprenant serait dans un tel décalage par rapport à celle de l'enseignant qu'elle expliquerait la faillite pédagogique du système éducatif. La différence de conception sur le rapport à l'abstrait de nombreux Polynésiens est par exemple à prendre en compte dans les activités pédagogiques.* » relève-t-on lors des États généraux de 2009.

On peut opposer à cela un argument très simple : si la relation était directe entre la communauté linguistique et culturelle et la réussite scolaire, tous les élèves polynésiens des classes primaires devraient réussir puisque l'enseignement primaire est complètement « océanisé ». Or, l'observation des résultats montre que tel n'est pas le cas, ni en Polynésie française, ni ailleurs. En réalité, l'opinion selon laquelle il y aurait un malentendu culturel entre les enseignants métropolitains et les élèves tahitiens fait suite à de nombreuses publications qui ont vu le jour à partir des années 1990 et qui tendent à privilégier l'optique culturaliste (Racine 1990, Troadec, 1996). Bien que cette vision ait fait l'objet de critiques (voir notamment la controverse Troadec – Poirine), elle est restée dominante jusqu'à assez récemment, au point qu'en 2012, un ouvrage en propose un bilan critique (Barthoux, 2012). Certes, on trouve des témoignages, assez régulièrement, sur l'existence d'un malentendu culturel dans le secondaire, du fait de la présence massive d'enseignants métropolitains. Mais quand bien même ce malentendu serait répandu au point de poser problème, il ne permet pas d'expliquer l'échec massif constaté dès les classes primaires.

Il est certain que les deux points de vue coexistent — vision culturaliste vs vision universaliste — et que cette antinomie demande maintenant à être dépassée.

❖ ET LA LANGUE FRANÇAISE ?

Cela nous conduit à reconsidérer aussi la question de la « maîtrise de la langue française », qu'il s'agisse de sa définition didactique, du rôle qu'elle joue dans la construction des compétences ou de son impact sur la réussite scolaire, question qui sera plus largement développée dans la deuxième partie de ce travail.

2.1.4. CES INTERROGATIONS CONDUISENT A PLUSIEURS CONCLUSIONS

Tout d'abord, il apparaît que le système éducatif est hologrammatique de la société dans laquelle il s'inscrit. En tant qu'espace social, il présente les caractéristiques d'une société polynésienne ancrée dans le Pacifique insulaire : archipélisation, migrations internes, fortes inégalités territoriales tant dans la distribution du capital social et culturel qu'en ce qui concerne les résultats obtenus. À l'instar des autres secteurs de la société, il présente aussi les différents problèmes structurels que la crise a permis de mettre en lumière, notamment le manque d'efficacité dû à un problème de pilotage et à des ruptures intrasystémiques. En tant qu'espace scolaire, il présente enfin toutes les caractéristiques du système éducatif français telles que mises en lumière par les travaux sociologiques dans le cadre des évaluations internationales.

C'est ainsi que le problème ne semble pas tant résider dans le fait que le modèle français ne serait pas « bien » mis en œuvre dans le contexte océanien, et qu'il faudrait donc adapter les programmes ou la pédagogie pour réussir « mieux », c'est-à-dire entrer dans les canons métropolitain. La question qui se pose plutôt, c'est de savoir comment relier la société et l'école en Polynésie française, ce qui conduit à réfléchir à la définition d'une culture scolaire opératoire en Polynésie française, et bien sûr, aux modalités de sa mise en œuvre. Dans une société qui du fait de son histoire et de sa géographie est un véritable creuset multiculturel, l'élaboration d'une culture scolaire proprement polynésienne n'est pas incompatible avec la réussite aux examens dont la conformité peut rester garantie par l'État¹. Si l'on veut bien considérer que le système éducatif polynésien constitue tout aussi bien un produit qu'un processus de production de la société dans laquelle il s'inscrit, un grand chantier s'ouvre là, consistant à rechercher les éléments constitutifs d'une culture scolaire polynésienne qui soit reliante dans la société d'aujourd'hui pour aider à construire la société de demain du mieux possible. La mise en œuvre de réflexions concertées dans le domaine des langues trouve ici toute sa place.

D'autre part, compte-tenu de l'imbrication des différents paramètres, il apparaît illusoire de réfléchir à des problématiques relevant de la didactique des langues, et *a fortiori* d'une didactique du plurilinguisme, en posant le problème du seul point de vue interne au système éducatif. Nous avons vu que les conditions environnementales, qu'elles soient sociales, géographiques, ou plus directement relatives aux conditions d'accueil des établissements, la complexité du partage des compétences aux différents échelons territoriaux, les choix en matière de politique éducative et linguistique, les problématiques d'insertion dans l'emploi, la distribution du capital économique, social et culturel, sont autant de paramètres qui influent directement l'efficacité pédagogique. Il apparaît donc nécessaire, d'une part, d'inscrire sa réflexion dans le paradigme épistémologique adéquat, afin de pouvoir appréhender la diversité scolaire et sociale dans toute sa complexité, et d'autre part, de rechercher des

¹ D'autres exemples existent ailleurs. Ainsi, les élèves des *ikastola* scolarisés en langue basque et en pédagogie Freinet passent très bien les examens canoniques métropolitains, sans que ni la langue française, ni la réussite scolaire, ni la République ne s'en trouvent offensées. Si la situation n'a pas toujours été simple hier, le résultat est là aujourd'hui.

modalités opératoire de co-construction du savoir pour permettre la production de nouveaux modèles.

2.2. VERS DE NOUVEAUX ENJEUX. LA RENOVATION DE LA CHARTE DE L'ÉDUCATION 2011-2012.

2.2.1. RETOUR SUR LES ÉTATS GÉNÉRAUX 1992-2009, DES ANALYSES DIFFÉRENTES QUI CONDUISENT AUX MEMES CONSTATS.

En 1992, le Territoire de la Polynésie française a réuni des États généraux pour la mise place de la Charte du développement pour le progrès économique, social et culturel de la Polynésie française. De la même manière qu'en 2009, un espace de parole¹ s'est ainsi mis en place, qui a permis un diagnostic partagé des points forts et des points faibles de la société, en vue du choix d'axes de développement pertinents.

Nous n'allons pas reprendre ici tous les éléments d'un diagnostic qui occupe une centaine de pages, (des extraits sont présentés en annexe), mais il est tout de même important d'illustrer que le constat lucide et sans concession qui a été porté, formulé de surcroît dans un discours très peu soucieux d'être politiquement correct, n'a conduit à aucun changement concret. Par exemple, le compte-rendu de l'atelier n°4 offre un condensé saisissant des points de diagnostics qui font consensus, et qui sont réitérés dans l'ensemble des ateliers :

« Ce qui ne va pas en Polynésie française » :

La politique : « composée en majorité d'hommes incompetents immatures, mus par des motivations personnelles, pécuniaires (...) folie des grandeurs (...) démagogie, magouilles politiques, ingérence de toute nature (...) »

La démographie : « zones surpeuplées, trop de logements insalubres »

La famille, les manques sont identifiés : « responsabilité parentale, environnement favorable au travail scolaire des enfants, communication... », on relève des facteurs de déstabilisation « alcool, paka, télévision... » ; « enfin dernier point inacceptable : les violences exercées sur les enfants ».

La mauvaise gestion et l'absence de planification : « hypertrophie du secteur public », « gaspillage de patrimoine »

L'économie et la fiscalité : « nombre croissant des chômeurs », « sentiment de dévalorisation des pêcheurs et des agriculteurs », « écarts entre les revenus », « aménagements touristiques à améliorer pour atteindre le niveau qui existe ailleurs ».

¹ L'espace de parole concernant en réalité 330 participants en 1992, et en 2009. Ces diagnostics se trouvent ensuite complétés par les consultations organisées au niveau sectoriel, par exemple lors de la mise en place de la rénovation de la Charte de l'éducation.

L'éducation : « l'échec scolaire reste entier »

L'environnement : « accélération de la dégradation, (...) conséquence d'une absence de prise conscience non seulement de la classe politique, mais également des habitants que nous sommes »

L'État : « n'assume pas ses responsabilités »

Les archipels : « désert polynésien » pâtissant de « la mauvaise organisation des transports », de la « dispersion des îles » et enfin du « centralisme politique, économique et social »

La « mentalité polynésienne » : « ce qui ne va pas au fond, c'est que l'ensemble de la population ne se rend pas compte de l'importance prise par l'individualisme excessif, la xénophobie, le manque de sens civique, l'exacerbation des comportements, l'assistanat, la consommation »

« Ce que devraient être les principaux buts de notre collectivité » :

« Développer le patrimoine d'une collectivité pluri-ethnique et pluri-culturelle »

« Permettre à tous les citoyens d'accéder à la même qualité de vie »

« Faire comprendre à chacun que la Polynésie n'est pas un tout mais un élément d'un ensemble plus vaste »

« Agir pour faire comprendre à chacun que l'enfant représente l'avenir »

« Pour cela il faut : la transparence des institutions, la solidarité de la société civile, le consensus, la cohérence dans les actions entreprises, la gestion saine et rigoureuse de toute nos ressources, la justice, la liberté, l'égalité »

(Charte du développement, conclusions des ateliers de réflexion, octobre 1992)

Il est frappant de constater, que, pratiquement une génération plus tard, le constat établi lors des États généraux de 2009, dont nous déjà vu différents aspects (d'autres éléments sont portés en annexe) est similaire. Nous avons montré que les racines des problèmes actuels sont profondes et anciennes, elles sont le résultat des effets pervers d'un long processus d'interculturalisation mis en œuvre depuis deux siècles, au cours duquel s'est constitué la richesse multiculturelle de la Polynésie française mais aussi une stratification socioéconomique / spatiale / ethnique fort inéquitable, iniquité accentuée par la mise en place d'une économie artificielle. À mon sens, dans une société informationnelle mondialisée, il serait vain de penser que la solution réside dans le fait de rompre ce processus d'interculturalisation,— tentation du repli identitaire, du protectionnisme excessif — et il faudrait au contraire rechercher dans ce processus d'interculturalisation même les éléments de résolution des problèmes, dans des approches qui combinent à la fois une vision stratégique globale (champ du politique) et des approches sectorielles clairement opérationnalisées, qui ne peuvent se limiter, elles, à une prise en charge purement technique. En effet, les états généraux de 1992 comme de 2009 montrent bien la capacité de la population à prendre en charge son avenir, pour peu qu'elle dispose des instances nécessaires.

Entre 1992 et 2009, il existe certainement une différence dans la capacité que montre ensuite chaque secteur à opérationnaliser ce diagnostic ; et on devrait être en mesure d'espérer cette

fois des résultats plus probants. Il semblerait que depuis 2011, dans un contexte politique différent, et peut-être à nouveau un peu plus stabilisé, les actions entreprises bénéficient d'un pilotage plus effectif, et de la mise en place d'outils *a priori* plus efficaces. C'est en tout cas ce que l'on constate avec la mise en place de la Charte de l'éducation rénovée en 2011-12, et rendue opérationnelle en trois volets.

2.2.2. LA MISE EN PLACE DE LA CHARTE RENOVÉE : TOILETTAGE OU REVOLUTION CONCEPTUELLE ? ENTRE PERMANENCE ET CHANGEMENT

Visant à mettre en œuvre la ligne politique selon laquelle l'École a pour objectif la réussite de tous les élèves et le Pays a fait de l'éducation sa priorité, la mise en œuvre de la Charte rénovée se décline en un tryptique. Tout d'abord, le cadrage législatif est défini par la Loi de Pays n°2011-17 LP/APF :

Art.1 : L'éducation est la priorité de la Polynésie française. Elle a pour finalité d'élever l'enfant pour qu'il devienne une personne responsable respectueuse d'elle-même, des autres et de l'environnement. La Polynésie française fait donc de son système éducatif l'instrument qui garantit à la société sa cohésion sociale, son bien-être et son développement durable, dans le respect de son identité, de ses langues, de sa culture, et de son Histoire.

Ensuite, le *Socle commun des connaissances et des compétences*, inscrit dans la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005, constitue, à l'instar de la métropole, le cadre de référence technique et pédagogique de la scolarité obligatoire.

Enfin, le pilotage, fondé sur le principe d'un pilotage par les résultats mis en œuvre dans une démarche de projet, a pour outil le « *Projet éducatif quadriennal* » adossé à la *Charte de l'éducation*, dans lequel sont définis les objectifs de performance « *adoptés par la Polynésie française* » ainsi que les critères d'évaluation à renseigner par les instances concernées. Du point de vue de la Polynésie française, cela représente une innovation majeure qui répondait à des besoins clairement identifiés.

La Charte ainsi rénovée s'inscrit à la fois dans la permanence et dans le changement. Nous allons en relever les principaux éléments de façon assez globale, parce que nous aurons l'occasion de revenir sur cette question dans la troisième partie de notre travail.

❖ PERMANENCE : LES VALEURS DE L'ÉDUCATION ET LA PROXIMITÉ CONCEPTUELLE ET ORGANISATIONNELLE AVEC LE SYSTÈME MÉTROPOLITAIN.

Les éléments de permanence concernent en premier lieu les valeurs affirmées dans le cadre d'une politique générale de l'éducation, qui sont sensiblement identiques en 2011 et en 1922. En 1992, la Charte de l'Éducation s'était dotée d'objectifs ambitieux et contextualisants :

« La réflexion sur l'éducation ne saurait se circonscrire au seul aspect technique ou pédagogique d'un système auquel il faudrait apporter quelques modifications. La charte de l'éducation doit conduire à une réforme en profondeur des finalités et des buts de l'éducation. Elle doit conduire également à la transformation des comportements d'une société toute entière devenue éducative. La charte est un cadre général qui fixe les orientations essentielles et les idées directrices à partir desquelles le Territoire de la Polynésie française construira au fur et à mesure le système éducatif le mieux adapté à ses besoins et à ceux de ses habitants. »

précisant les principes fondamentaux de l'action éducatrice,

Article 1er : L'éducation est la priorité essentielle du territoire. Elle met l'enfant au centre du système éducatif. Elle a une mission de service public. Elle est conçue et organisée en fonction des enfants et en rapport avec les besoins du milieu et de la société. (...) L'accès à une culture générale, respectueuse des valeurs polynésiennes, nationales et universelles, est assuré à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle et géographique.

et instaurant le principe et les modalités d'une société collaborative et d'un projet éducatif global,

Article 2 : La communauté éducative rassemble tous ceux qui, au sein de l'établissement ou en relation avec lui, œuvrent à la formation des élèves et sont les acteurs du devenir du système éducatif. (...) Les élèves et les étudiants construisent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle, en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités, avec l'aide des parents, des enseignants et des personnels d'orientation. Les personnels engagés dans le secteur d'activité choisi, les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent. (...) Des activités périscolaires complétant la mission générale d'éducation sont organisées avec le concours des associations, des administrations concernées et des collectivités locales sans se substituer aux activités d'enseignement et de formation prévues par les programmes. L'éducation permanente à laquelle participent les établissements d'enseignement est un droit ; elle offre à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation et sa pratique professionnelle, et de valider les connaissances acquises afin de se préparer aux changements économiques et sociaux.

Article 3 : L'action éducative est globale : pour cette raison, elle doit mettre en cohérence la culture, l'éducation de base, la formation initiale et continue, générale et professionnelle, la recherche, l'éducation péri et post-scolaire, l'éducation physique et sportive et l'éducation civique au sein d'un projet unifié.

Ces objectifs généraux sont réaffirmés en 2011, et on identifiera notamment : la priorité accordée à l'éducation par le Pays, la volonté d'individualiser l'enfant dans son parcours de réussite, l'importance accordée à la « communauté éducative » dans une action conçue globalement au sein d'« une société devenue tout entière éducative », et en relation harmonieuse avec son environnement tant naturel que culturel.

En second lieu, si depuis la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, il n'y avait pas eu en Polynésie française de « toilettage » permettant d'ajuster le cadrage conceptuel, stratégique et opératoire avec celui du système éducatif français, voilà qui

est fait. L'adoption du *Socle de connaissances et de compétences* marque conjointement une harmonisation avec le système métropolitain ainsi que l'adoption des normes éducatives mondialisées relatives à l'approche par les compétences. La mise en œuvre des programmes devrait conduire, à l'instar de ce qui est vécu en métropole, à une mise en tension entre deux logiques différentes, l'approche disciplinaire et l'approche par les compétences. Cela suppose de réfléchir à la nouvelle fonction de l'évaluation, car il existe aussi une tension entre deux approches inconciliables, — la notation chiffrée et la validation des compétences — ainsi qu'à la production d'outils cohérents.

Le pilotage par les résultats, qui entraîne la mise en place par le biais du plan quadriennal, d'indicateurs, d'instances de concertation et d'outils de suivi et d'évaluation quantitatifs marque une innovation certaine dans le style managérial en Polynésie française, tout en harmonisant les outils avec les pratiques métropolitaines, mondialisées elles aussi.

Les actions prioritaires mises à l'ordre du jour en Polynésie française recourent en grande partie le discours institutionnel et les thématiques saillantes du système éducatif métropolitain à l'heure actuelle : réussite scolaire, lutte contre le décrochage, prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers par le renforcement des logiques de remédiation individuelles (ex : programme personnalisé de réussite éducative (*PPRE*), rôle de l'internat dans la quête de l'excellence.

La proximité conceptuelle et fonctionnelle entre les deux systèmes éducatifs, le système éducatif polynésien et le système éducatif français, se trouve ainsi accrue, dans une perspective mondialisée mais aussi dans la spécificité de l'approche républicaine de la réussite scolaire. On observera qu'un effet indésirable risque de résider dans l'alourdissement conséquent de la tâche d'encadrement, qui va devoir piloter, évaluer, former, coordonner, pour garantir l'ensemble de ces ajustements structurels. Mais cette relative standardisation du système éducatif s'explique certainement par le souci de préserver la mobilité, tel qu'exprimé par la Charte :

L'École doit favoriser la mobilité sociale et professionnelle, ce qui impose la prise en considération des standards nationaux et internationaux dans la rédaction des programmes (Charte de l'éducation, titre 1- les finalités de l'éducation en Polynésie française, 2011 : 1).

❖ CHANGEMENT : LA CONSTRUCTION D'UNE IDENTITE SCOLAIRE

Le véritable changement paraît résider dans l'affirmation d'une identité scolaire, à construire, ainsi que dans un rapport école – société renouvelé.

En effet, une divergence vient distinguer la version de la Charte de 1992, marquée par la centration sur l'apprenant, « *l'enfant au centre du système éducatif* » de celle de 2011, plus systémique, qui veut faire de son système éducatif « *l'instrument qui garantit à la société sa cohésion sociale, son bien-être et son développement durable, dans le respect de son identité,*

de ses langues, de sa culture, et de son Histoire », dans un mouvement sinon réflexif, du moins productif.

Par ailleurs, l'affirmation du plurilinguisme comme chance, la « fierté » d'une autochtonie spécifique, valorisent l'identité culturelle perçue comme une richesse, facteur de connaissance de soi et d'ouverture sur le monde dans la société informationnelle mondiale

Tous les acteurs et les partenaires du système éducatif, œuvrent ensemble pour faire des enfants des citoyens autonomes et responsables, fiers de leur identité culturelle, en mesure de s'intégrer dans la vie sociale et professionnelle, et ouverts au monde. (Charte de l'éducation, titre 1- les finalités de l'éducation en Polynésie française, 2011 : 1)

Cela passe par une conception globale de la compétence langagière, propre à la communication mais aussi à l'exercice d'une réflexivité constructive :

Cette réussite impose la maîtrise du langage qui passe par le développement des compétences linguistiques en français, en langues polynésiennes et en langues étrangères. L'École doit tirer profit de la diversité linguistique de la société polynésienne pour favoriser le plurilinguisme tout au long de la scolarité. La langue d'enseignement est le français. Sa maîtrise, orale et écrite, est indispensable à la fois aux apprentissages scolaires et à l'exercice de la citoyenneté. Tout au long du cursus scolaire, les langues et la culture polynésiennes sont valorisées afin d'entretenir un climat favorable à la diversité culturelle et linguistique et de permettre aux élèves de s'exprimer et de réfléchir sur leur propre diversité et celle de l'autre. (Ibidem)

Ces finalités conduisent à la définition de trois axes stratégiques qui constituent la « devise » de la nouvelle École : « *Une école pour tous, une école performante, une école ouverte* ».

Nous verrons dans la troisième partie de ce travail en quoi ces finalités s'accordent avec les résultats de notre enquête, et dans la quatrième partie, nous essaierons d'étudier dans quelle mesure ces finalités sont rendues opératoires et sur quels critères leur mise en œuvre est évaluée, ce qui nous conduira à formuler quelques propositions complémentaires.

2.3. LE CAPITAL SOCIAL, UN CONCEPT OPERATOIRE POUR UNE APPROCHE SOCIO-ECOLOGIQUE PRAGMATIQUE.

J'aimerais revenir en conclusion sur la notion de capital social, que j'ai utilisée plus haut au sens de Bourdieu. En effet, la conception structurelle de Bourdieu (1980) présente un intérêt explicatif, mais elle reste centrée sur l'individu. La redéfinition fonctionnelle du concept par Coleman (1988) a apporté des perspectives nouvelles, en renversant plus explicitement le rapport économie / social au bénéfice du second, par l'introduction notamment de deux autres notions : le capital humain, et la confiance. Dans cette conception, le capital social émane — ou plus exactement, émerge — de la structure sociale, plus qu'il n'en est le produit direct, parce qu'il est produit en partie par la collaboration des acteurs, mais aussi par des externalités. Le capital social réside dans le réseau des relations d'un individu qui peut y trouver des ressources mobilisables. Il n'est donc pas nécessaire que les acteurs aient la volonté de le produire, et ceux qui n'auraient pas participé à sa production peuvent en retirer des bénéfices, pour autant qu'ils appartiennent à la communauté. En ce sens le capital social est un bien commun, puisqu'il n'appartient pas à un individu en propre. La relation nécessaire¹ à la mise en œuvre de la ressource humaine dépend du degré de confiance et donc d'une forme de contrôle social entre les acteurs. On voit bien sûr les dérives possibles qui ont fait l'objet de critiques, la portée du concept paraissant alors limitée à une société fermée. Néanmoins, un autre corollaire mérite intérêt : les pouvoirs publics doivent prendre conscience que la richesse économique nécessite un investissement dans le capital humain, et que les bénéfices économiques que l'on peut espérer produire sont fonction du degré de bien-être, de cohésion et de confiance du peuple. La plupart des approches du capital social reprennent ces différents aspects : les interactions sociales s'inscrivent dans la réciprocité des échanges, fondée nécessairement sur la confiance, d'où l'importance des réseaux, de l'établissement de règles communes, des normes. Les liens collectifs sont bénéfiques à toute la société, et constituent un bien commun, le lien est plus efficace et plus productif, les échanges sont donc plus efficaces, qu'il s'agisse de l'échange information, de la prise de décision, de la mise en œuvre d'actions collective ... L'approche de Robert Putnam (1995), propose, elle, une transposition au niveau macro-social de la notion proposée par Coleman. Dans cette perspective, les normes de réciprocité et de confiance sont susceptibles de transformer le "je" en "nous". C'est ainsi que le capital social devient la base constitutive de la cohésion sociale. Putman identifie en particulier la notion de performance institutionnelle et la communauté civique comme agent du capital social.

Ainsi redéfini, le concept revêt dès lors un caractère opératoire qui a retenu l'attention d'organismes internationaux tels que la banque mondiale, l'OCDE, et la production d'une importante littérature, souvent anglophone, sur la question. Des difficultés méthodologiques persistent néanmoins dans la mesure du capital social, ce qui a soulevé un certain nombre de

¹Coleman prend l'exemple du marché des diamantaires qui laissent circuler dans leur groupe des biens de valeur sans garantie particulière. Le bon fonctionnement de la communauté repose sur l'honnêteté, et l'honnêteté est garantie par la confiance et les « normes » du groupe, forme de contrôle social. Chaque individu gagne davantage à respecter les normes qu'à ne pas le faire, ce qui le mettrait au ban du groupe.

critiques. (Par exemple, Portes (1998) aux États-Unis et Ponthieux (2004) en France). Une autre réserve réside dans le fait que le capital social peut produire des effets négatifs, ce que reconnaît Putnam avec l'exemple de la mafia italienne. Néanmoins, on ne peut confondre le caractère opératoire¹ d'un concept avec l'intentionnalité du groupe qui le fait fructifier.

Le concept présente de ce fait une forte valeur heuristique mais c'est aussi en cela qu'il a fait l'objet de critiques. (cf. parmi une abondante littérature, la synthèse de Ponthieux, 2004). On lui reproche notamment sa faiblesse théorique, — concept trop englobant, il ne serait finalement qu'une sorte de fourre-tout, de prêt à penser instrumentalisé au service d'organisations suspectées d'idéologie néolibérale —, ainsi que sa faible prédictibilité, dans la mesure où les approches empiriques ne convergeant pas sur le choix de modalités opératoires efficaces et reproductibles, elles n'apportent rien à la détermination de causalités. Sans compter le caractère manichéen attribué à l'auteur, qui n'aurait finalement rien d'autre à proposer que de travailler à reconstruire du lien social au service du « Bien » contre le « Mal », ce à quoi on veut bien reconnaître qu'il s'emploie tout de même dans son quotidien.

Plus constructive est la critique de Caillé (2006), qui après avoir rappelé quatre champs d'action où le concept s'exerce de façon — plus ou moins — pertinente,

1/ L'ensemble des conditions et des prérequis sociaux nécessaires à une démocratie effective. (...) La discussion ici recoupe l'énorme continent des études sur la place, le rôle et l'importance du tiers secteur ou de l'économie solidaire dans le monde.

2/ Le deuxième champ de débat, principalement développé par les institutions internationales, telles que la Banque mondiale ou l'OCDE, porte sur l'influence du capital social sur le développement économique des nations. Il n'est évidemment pas sans lien avec le débat sur la démocratie. (...).

3/ Le troisième champ des études qui mobilisent la notion de capital social est plus vaste, diffus et diffracté. Toutes les dimensions de l'existence sociale, toutes les organisations, toutes les institutions et tous les groupes sont en effet susceptibles d'être étudiés sous l'angle de la problématique du capital social, qu'il s'agisse de la vie familiale, des relations d'entraide et de voisinage, de la réussite ou de l'échec scolaire, du fonctionnement intra ou inter-entreprises etc. Selon le degré de formalisation auquel elles prétendent, ces études peuvent viser à une objectivation et une quantification du capital social susceptibles de faire apparaître des corrélations positives ou négatives avec telle ou telle autre variable elle-même quantifiée

¹ Putnam, 2011 : « En ce qui concerne les leviers de l'action dont nous parlions, que pouvons-nous vraiment faire en ce qui concerne le capital social, en partant de l'hypothèse qu'il s'agit d'un facteur pertinent ? Je tiens tout d'abord à signaler mon désaccord profond avec l'opinion, qui voudrait que *Bowling Alone* constitue un argument pour casser le rôle protecteur de l'État et confier à la société civile la résolution des problèmes. Rien ne pourrait être plus éloigné de la vérité. Il y a plus de 10 ans, dans mon tout premier essai sur le thème du capital social et des affaires publiques, j'ai écrit (et les italiques étaient déjà présentes) : « *Le capital social n'est pas un substitut à des politiques efficaces, mais plutôt un préalable à ces dernières et, en partie, une conséquence de celles-ci.* Le capital social, comme le suggère notre étude italienne, œuvre à travers les états et les marchés et avec eux, et non à leur place. L'éclairage apporté par le capital social n'est ni un argument en faveur d'un déterminisme culturel, ni une excuse permettant de s'en prendre aux victimes... Une politique judicieuse doit encourager la formation de capital social, et le capital social lui-même renforce l'efficacité de l'action des pouvoirs publics... »

4/ Enfin, les études sur le capital social peuvent s'identifier à un autre ensemble de recherches particulièrement en pointe depuis une quinzaine d'années : les études sur les « réseaux ». Le capital social est-il autre chose en effet qu'un ensemble de réseaux de relations – un « réseau de liaisons » comme disait déjà Bourdieu ? (Caillé, 2006 : 11)

met en lumière le caractère éthique de la réflexion qu'il est susceptible de provoquer par rapport au « dogme » selon lequel le libéralisme conduirait, via la croissance économique, à la démocratie :

Un des grands mérites de la notion de capital social aura été d'avoir fortement contribué à battre en brèche ce dogme en se demandant si, à l'inverse, ce n'est pas plutôt la qualité des institutions et de la vie démocratique, la force du capital social qui conditionnent la croissance économique. (...) Confiance, associations, démocratie, explicitation de droits de propriété, système juridique explicite et opérant, administration efficace, autant de clés du développement qui ne relèvent pas du capital économique mais du capital social. (ibidem : 11)

ainsi que sa dimension paradoxale :

Aussi longtemps qu'on emploiera l'expression même de capital social, qu'on raisonnera en termes de capital donc, et quelque subtilité ou raffinement qu'on introduise dans la problématique, on sera inmanquablement ramené vers une interprétation de type utilitariste. Or, pas plus que notre propre existence, notre vie ne peut être conçue comme un capital à gérer – pas plus qu'il n'est possible de tenir pour tel l'ensemble de nos amitiés, de nos affections, de nos engagements, de nos croyances, de nos institutions ou de notre héritage culturel. Non qu'ils ne soient à l'occasion susceptibles de produire quelque effet utile, voire de se révéler rentables. Mais ils ne peuvent l'être que pour autant qu'ils ne sont pas d'abord cela. Ou encore, l'ensemble des dimensions de l'existence sociale que les théories du capital social tentent de cerner sous cette appellation ne peuvent engendrer les effets économiques (ou politiques) qu'elles leur imputent qu'aussi longtemps qu'elles ne sont précisément pas considérées comme un capital (Ibid. : 16)

De mon point de vue, le concept de capital social est propre à exercer sa pertinence dans une conjoncture spécifique, sur un terrain donné et dans un cadre épistémologique donné, qu'il convient donc de définir avec les acteurs. Il est en cela plus pertinent pour des approches qualitatives et pragmatiques. Cette dimension pragmatique fait certainement l'objet d'un fort dissensus entre les cultures universitaires française et américaine. Pour cette raison même, je pense qu'il présente un intérêt dans le contexte polynésien, dont le fonctionnement pragmatique (Salhins, de Deckker, Saura, *op.cit.*) a été mis en évidence par nombre de travaux, — certains¹ avançant même que de ce point de vue, la compatibilité entre les « espaces mentaux » polynésien et anglo-saxon était plus évidente qu'entre les espaces mentaux polynésien et français — ce qui détermine un certain mode de rapport au savoir (Redouté, 2001, Tevane, 2005...). Ce pragmatisme est d'ailleurs souvent qualifié d'utilitarisme, d'un point de vue français, quand on n'invoque pas une présupposée inaptitude à l'abstraction.

¹Les propos sont de Paul de Deckker, un autre point commun résidant à son sens dans l'insularité.

2.4. BILAN. TELEOLOGIE DE LA RECHERCHE : VERS UN NOUVEAU QUESTIONNEMENT PRAGMATIQUE.

Cette première partie a permis de construire un cadrage socio-écologique pour la recherche, qui met en perspective un ensemble de données anthropologiques, géographiques, historiques, culturelles, socio-économiques et politiques. Ce cadrage permet d'appréhender une situation-problème — la faible efficacité du système éducatif polynésien — dans son contexte d'intervention. La notion de capital social, entendue désormais au sens de Putnam (1995), devrait permettre de rechercher des alternatives soutenables qui permettent d'aider à la résolution des problèmes, c'est-à-dire de rétablir du lien social tout en gagnant en efficacité. En effet, la mise en perspective historique et prospective que nous avons effectuée tout au long de cette première partie nous conduit à considérer la situation de crise « durable » qui paraît caractériser la Polynésie française aujourd'hui, et à poser que la question de la réussite éducative se trouve reliée, via celle de la qualité du système éducatif, à la problématique du capital social. Cette problématique trouve un corollaire dans la Charte rénovée de 2011, relatif à la notion de communauté scolaire.

Par ailleurs, l'analyse des caractéristiques du système éducatif polynésien permet de mettre en évidence, parmi plusieurs axes en tension, celui constitué par la relation entre la culture anthropologique et la culture scolaire. On retiendra deux aspects associés. Le premier concerne l'importance accordée à l'environnement, et à la « culture » comme pièce maîtresse de cet environnement. Le second concerne l'accent fort mis sur l'importance des langages. Il nous conduira à interroger la place prédominante accordée, sur fond de plurilinguisme, au pilier 1 du *Socle commun de compétences et de connaissances*, c'est-à-dire la « maîtrise de la langue française ».

Au final, le questionnement global qui émerge à la fin de cette première partie peut être résumé de façon assez simple, étant entendu que chaque proposition est contenue dans la précédente : dans une perspective socio-écologique, en quoi l'école peut-elle avoir une utilité sociale pour /dans la Polynésie française actuelle — en ce qu'elle contribue à produire du capital social — et dans quelle mesure la mise en œuvre didactique du plurilinguisme peut-elle y contribuer ? Quelle est la place de la langue française, et de son espace didactique spécifique, dans ce processus global ?

PARTIE 2

« CONCEPTUALISER »

CONSTRUIRE

UN OBJET COMPLEXE

**Référents épistémologiques et
éthiques. Ancrages disciplinaires et
multiréférentialité.**

La première partie de notre travail a permis de présenter la situation-problème de départ, et de construire une problématique contextualisante et pragmatique. Brièvement, je vais tout d'abord reprendre le résumé de ce cheminement pour plus de clarté. Nous avons vu que les enjeux sociétaux, culturels, linguistiques, économiques et politiques de la Polynésie française sont conditionnés par son environnement géographique et culturel et par son statut juridique de Pays d'Outre-mer qui résulte du processus colonial, dont l'examen permet d'appréhender la genèse des dynamiques qui agissent la société polynésienne. Ainsi, de façon très schématique, on retiendra tout d'abord l'ancrage océanien, qui, associant prégnance du substrat culturel (structures traditionnelles, coutume, religiosité) et éclatement géographique, offre des lignes de cohérence comme des forces centrifuges. Aujourd'hui même, la Polynésie française présente un profil qui la rattache aux pays de la zone insulaire pacifique, caractérisés par une économie fragile et dépendante des puissances extérieures, et des conflits identitaires. Par ailleurs, l'histoire de la Polynésie française est marquée par le fait colonial. Ainsi, la société polynésienne, qui au 17^{ème} siècle était polythéiste, pluricentrique, et hiérarchisée en société d'ordres, est devenue sous l'influence européenne, chrétienne, centralisée, républicaine et tributaire d'une économie de transfert. Néanmoins, l'acculturation n'est jamais totale aussi, la centralisation politique est-elle agitée de dynamiques centrifuges, la religion procède-t-elle d'un syncrétisme, et la langue française ne s'est érigée en position dominante qu'à la faveur d'une partition diglossique (point sur lequel nous reviendrons). Ainsi peut-on parler d'*interculturalisation* au sens de Demorgon (2000) : les différents modèles sociétaux successifs (communautaire-tribal, royal-impérial, national-marchand) perdurent pour constituer un ensemble complexe et dialogique de dynamiques culturelles et sociétales toujours opératoires. Aujourd'hui, la Polynésie française se présente comme une société en crise, tant économique que politique, où se dévoile l'urgence des enjeux sociaux. Reconfigurant le fait colonial en « fait nucléaire », l'instauration du CEP a eu des conséquences paradoxales, conduisant à l'accroissement de la richesse globale mais aussi à une forme d'anomie sociale, au développement des inégalités et, via l'exode des populations des archipels vers Tahiti, à la paupérisation d'une partie de la population estimée à près du quart de la population totale. L'insertion professionnelle des jeunes est faible et préoccupante, les deux tiers des chômeurs ayant moins de trente ans. La situation générale est donc extrêmement sensible. De ce contexte émerge la question de la réussite scolaire, et de la qualité du système éducatif, qui relève de la compétence du Pays. Il apparaît que si les résultats aux examens sont en évolution positive depuis plusieurs années, la performance globale reste insatisfaisante au regard des enjeux sociétaux. Le système éducatif polynésien présente le même profil que la société dans laquelle il s'inscrit, et il contribue à en dévoiler les faiblesses sans pour autant parvenir à les compenser. Ainsi, l'efficacité interne, plutôt faible, paraît liée à la stratification socio-économique / spatiale / ethnique, et l'observation des disparités au sein du système d'enseignement pose cruellement la question de l'équité. Par ailleurs, l'efficacité externe souffre d'une inadéquation entre la formation et l'emploi. Les deux secteurs sont de toute façon conduits à se réformer, car la Polynésie française du fait de la crise « durable » qui l'affecte, a mis en place une série de généraux et sectoriels (2009-2011), et se trouve aujourd'hui confrontée à de nouveaux choix, dans sa transformation vers une société informationnelle- mondiale. C'est ainsi que depuis la rentrée 2011-12, une

nouvelle charte de l'éducation a été mise en place, visant à mettre en place une école renouvelée, « une école pour tous, performante, et ouverte ».

L'objectif de ce travail de recherche est d'apporter une contribution (modeste, est-il besoin de le préciser) à un problème à résoudre — l'amélioration de la qualité du système éducatif —, avec les acteurs, voire en tant qu'acteur¹ dans une « expérience sociale » complexe. Mais si notre propos cherche à produire une lecture interprétative des phénomènes sociaux constitutifs d'un problème, sa visée n'est pas sociologique, mais bien pragmatique. La thèse a pour but une recherche orientée pour l'action, où les trois paramètres terrain / problème / posture interprétative émergent simultanément et se construisent en interaction.



C'est ainsi que, prenant pour point de départ une problématique sociolinguistique contextualisée, l'analyse de la situation-problème constituée par la qualité du système éducatif en Polynésie française, j'ai été conduite à préciser le questionnement initial : dans une perspective socio-écologique, en quoi l'école peut-elle avoir une utilité sociale pour /dans la Polynésie française actuelle — en ce qu'elle contribue à produire du capital social — et dans quelle mesure la mise en œuvre didactique du plurilinguisme peut-elle y contribuer ? Quelle est la place de la langue française, et de son espace didactique spécifique, dans ce processus global ?

Cela suppose maintenant, outre la prise en compte de la réalité du terrain, un cadrage conceptuel susceptible de prendre en compte l'ampleur et la complexité des phénomènes, tout en intégrant des problématiques plus spécifiques telles que celles relatives aux systèmes éducatifs en milieu plurilingue, aux didactiques des langues en contexte et aux dynamiques du français dans l'espace francophone. Compte-tenu de l'imbrication des différents paramètres, il apparaît illusoire de réfléchir à des problématiques relevant de la didactique des langues en posant le problème du seul point de vue interne au système éducatif. En effet, c'est la complexité du terrain qui impose la construction d'un objet pertinent, les choix épistémologiques et théoriques, la méthodologie et la constitution d'une éthique. Dès lors, quel cadre conceptuel construire pour penser le changement ? Cela constitue l'objet de cette deuxième partie : la définition du cadre conceptuel permettant de reconfigurer l'objet de recherche à un deuxième niveau, le niveau épistémologique.

¹ Même si l'apport se fait en quelque sorte « à distance », il est ancré à l'origine dans une actorialité concrète.

CHAPITRE 3 — REFERENTS EPISTEMOLOGIQUES ET ETHIQUES. ÉCOSOPHIE, COMPLEXITE, RELIANCE, RECHERCHE-ACTION.

Nous poserons en premier lieu quelques jalons épistémologiques et éthiques indispensables : complexité, reliance, recherche-action. Puis nous partirons en quête de transversalités disciplinaires, et nous verrons quels ancrages dans notre discipline de référence mais aussi dans d'autres disciplines peuvent s'avérer pertinents pour construire l'objet de recherche. Cela nous conduira enfin à clarifier la posture de recherche.

3.1. UNE CONCEPTION ECOSOPHIQUE DU MONDE — *TE PITO O TE HENUA* —

En premier lieu, j'aimerais cibler un aspect important : la lecture que j'ai été amenée à faire des différentes analyses — globales ou sectorielles — relatives aux problèmes auxquels se trouve confrontée la Polynésie française aujourd'hui¹, (cf. partie 1) met en évidence un point commun aux différentes problématiques, qui est celui d'une systémique éco-sociale. Appréhender cet aspect sur un plan scientifique conduit nécessairement à adopter un point de vue que je qualifierais d'écologique voire *écosphique*. Les autres choix en découlent.

Ce point de vue n'est pas d'ailleurs sans relation avec une vision « traditionnelle » (c'est-à-dire reconstruite et assumée) du monde polynésien qui appréhende le rapport de l'homme à la nature dans une perspective holiste. C'est ainsi que Jean-Marc Tera'ituatini Pambrun² identifie comme relevant du patrimoine immatériel polynésien, au sens de l'Unesco, « *tout témoignage transmis de génération en génération et légué sous forme orale, audiovisuelle, écrite, gestuelle ou par tout autre moyen* ». Ce patrimoine comprend différents éléments culturels tels que « *les langues et les chants oratoires, les mythes et les légendes* » mais aussi :

Les savoir-faire qui touchent aux domaines suivants et dont la liste n'est pas exhaustive « la danse, la sculpture (...) le tatouage, la médecine traditionnelle, la pêche et la chasse, l'agriculture et l'horticulture, les jeux et sports traditionnels, l'architecture, la navigation, les procédés tinctoriaux, le culinaire ... De sorte que font partie du patrimoine immatériel tous les éléments physiques et matériels qui lui sont associés : les monuments historiques, les sites naturels à caractère historique et légendaire, les objets usuels, artistiques ou sacrés, les éléments du monde végétal, animal et minéral, c'est-à-dire la Nature dans toute sa diversité. (Pambrun, 2008 : 204)

¹ Dans le cas présent, l'emploi du terme « aujourd'hui » signifie un moment du processus d'évolution sociétal saisi dans un segment qui englobe effectivement le jour présent. Mais les bornes de ce segment peuvent circonscrire une durée plus importante, par exemple la période 2008-2012.

² Anthropologue, écrivain polynésien, directeur de la Maison de la culture 1998-2000.

Pour Pambrun, cette conception holiste embrasse la culture et la nature dans un mouvement spirituel qui est vécu davantage comme une source de sagesse présente et personnelle, que comme un retour en arrière, à des temps mythifiés. La Tradition s'incarne dans l'actualité pour exprimer une vision cohérente du monde :

C'est dire qu'en sauvegardant notre patrimoine immatériel — ce qui en résumé sort de la bouche des hommes, traduit leurs pensées, illustre leurs savoirs et manifeste leurs savoir-faire, — nous ne pouvons pas nous abstenir de la nécessité de préserver aussi dans le même temps le patrimoine physique et matériel auquel il est attaché, et dont en vérité il est à la fois le créateur et le support d'expression. C'est la pensée qui crée la matière et la parole qui lui donne vie nous enseigne Ta'arua. Et c'est pour cette raison qu'il est si important de ne pas couper l'homme de sa terre, les légendes des lieux où elles s'inscrivent, (...), la parole des hommes qui en sont les dépositaires. De sorte qu'il paraît évident que notre patrimoine culturel est à l'image de notre patrimoine naturel, à savoir que l'un et l'autre se pensent de la même manière, (...) même si leurs caractères sont différents, quoique profondément indissociables. (Pambrun, 2008 : 206)

Pambrun se fait ici porte-parole d'un sentiment assez prégnant, visible dans le maintien des aspects traditionnels comme dans la mise en place des structures de gestion modernes. Par exemple, sur le premier point, nous avons évoqué dans la première partie de ce travail les traces anthropologiques de cette conception, qui se manifeste de façon générale dans le rapport à la terre. Un exemple particulier est donné par le rite d'enterrement du « *pito* », le cordon ombilical, sur la terre d'origine¹ lors de la naissance d'un enfant. « *Ua tâtûhia ta'u pito e Tahiti nei* », signifie « je suis de Tahiti », littéralement, « c'est à Tahiti que mon cordon ombilical a été coupé », rite étudié notamment par Saura (2002, 2008). Dans le même sens, il est intéressant de réfléchir à l'interprétation de l'expression qui désigne l'île de Rapa Nui (île de Pâques) : *Te pito o te henua*, et que l'on traduit généralement par « le nombril du monde », mais en fait c'est de la figure du lien, plus que de celle du point², que le *pito* est la représentation, puisque d'après le dictionnaire de l'Académie tahitienne, *pito* signifie bien le « cordon ombilical ». Généralement, les occidentaux rient de cette désignation qu'ils considèrent comme ethnocentriste, interprétant *pito* comme un lieu - centre, mais on peut aussi bien l'envisager sous l'angle hologrammatique, ce qui en modifie la représentation. En effet, le *pito*, sur le plan physiologique, a au moins une double fonctionnalité : il constitue un lien biologique, et il est aussi porteur d'une information génétique. Ainsi, d'une part, il s'établit un rapport analogique de même type entre le monde et l'île qu'entre la terre (qui est une île nécessairement) et l'individu. D'autre part, l'île est contenue dans le monde comme le monde est contenu dans l'île, de ce fait, le *pito* est à la fois le lien maternel et patrimonial, rite singulier qui manifeste la conscience holiste du monde.

¹ Qui n'est plus nécessairement la terre de naissance, du fait de la centralisation des structures hospitalières sur l'île de Tahiti.

² En fait nous montrerons avec Bonnemaïson que le point est le lieu d'un lien, comme l'illustre précisément le *marae* ... mais la pensée disjonctive communément développée produit une perte d'information.

En ce qui concerne le second point, nous avons aussi mentionné les ateliers de réflexion tels que les États généraux, (2009) le Grenelle de la mer¹ (2009) ou la Stratégie de développement touristique² (2010) qui manifestent une disposition de même type toujours présente — ou plus exactement toujours en voie de re-construction — dans la conscience collective. Ainsi trouve-t-on dans le préambule au *Document de synthèse des États généraux* (2009) l'expression d'une construction identitaire, où le rapport au passé est revendiqué comme structurant pour la construction d'un projet de société futur, les deux intégrant des données communes telles que l'appartenance au monde océanien, la spiritualité, le métissage, et l'interculturalité, comme autant de traits fondamentaux d'une identité polynésienne aujourd'hui :

*Pour nous Polynésiens, les éléments appartenant à notre passé sont notre Histoire, fière de nos origines communes et de **notre intime fraternité avec le monde océanien** dispersé sur l'immensité du Pacifique. Cette Histoire est évidemment aussi celle d'une rencontre avec des peuples différents venus d'Europe puis d'Asie, poussés par l'esprit de découverte, d'aventures ou par la nécessité, à la recherche d'un nouveau monde, qu'une longue escale a retenu à jamais et qui se sont fondus dans un **creuset en un alliage en perpétuel métissage**.*

*Les Polynésiens sont attachés au sacré. Cette spiritualité constitue un élément de cohésion **peut-être inconscient mais précieux**. Abrisée des fanatismes par ses racines profondes et sa diversité, la culture polynésienne véhicule les éléments forts de sa tradition d'accueil propre en général aux peuples de la mer confrontés à des risques et les exprime de façon vivante et enthousiaste par ses langues, ses arts, ses traditions, ses danses et ses chants mais aussi de plus en plus par l'écriture et l'image. **La participation de la Polynésie française à la sécurité de la France, à travers les expérimentations nucléaires, l'a profondément marquée**. Notre histoire humaine est celle-là qu'on le veuille ou non. (États généraux, doc. de synthèse)*

¹ Les extraits du compte-rendu du Grenelle de la mer (17 juin 2009 à Papeete) manifestent le même type de démarche que celle de Pambrun au regard de la culture : « *En Polynésie française, le Grenelle de la Mer a été placé sous les auspices de Ruahatu, dieu de la mer polynésien. Pour les Polynésiens, peuple de l'océan par excellence, la mer est vitale. Dans le cadre de ce Grenelle, il leur appartient donc de faire de la Polynésie française toute entière un exemple aux yeux du monde entier.* » Plus loin, « *pour mieux connaître et surveiller les écosystèmes, l'acquisition et la réappropriation des connaissances traditionnelles, tout comme l'accessibilité et le suivi des résultats obtenus par les chercheurs s'avèrent indispensables* ». Enfin, une intervention particulière manifeste le syncrétisme de la relation spirituelle établie entre l'homme et son environnement, ici maritime, ainsi que le caractère paradoxal, lié à la relation ambiguë entre la Polynésie et l'État, de la mise en œuvre de nouveaux projets : « *Un intervenant souligne, en Tahitien, l'ancienneté de la démarche de sensibilisation à la préservation de l'océan, notamment au sein de l'Eglise Maohi. Il fait cependant état de la difficulté à donner une visibilité à cette démarche. Cet intervenant remercie donc l'État pour son initiative de Grenelle de la Mer, qui permet à la population de se tourner vers son patrimoine : cet événement élaboré à l'extérieur de la Polynésie française permet finalement aux forces vives de la Polynésie française d'échanger entre elles sur leur culture. Cet apport extérieur soulève néanmoins un problème de légitimité puisque c'est cette même entité extérieure qui a appris aux Polynésiens à abîmer leur environnement.* »

² Dans une démarche beaucoup plus commerciale, le document associe valeurs traditionnelles et stratégie marketing : il identifie quatre « *valeurs fondamentales* » sur lesquelles appuyer une réorientation de la stratégie touristique autour du concept commercial « *Polynésie, dernier jardin d'Éden* ». Stratégie paradoxale là aussi : il s'agit de vendre du mythe pour se réapproprier le « *patrimoine naturel, culturel et humain* » via un modèle de « *développement durable* ». Les valeurs identifiées sont : *maeva*, l'hospitalité, *maitai*, la qualité, *opere*, le partage, et plus particulièrement *Rahui*, le respect et la préservation des ressources : « *Il s'agit pour nous avec cette valeur de revenir à nos sources : préserver et développer le patrimoine naturel, culturel et humain de la Polynésie, tout en exploitant son potentiel socio-économique pour la population. Il s'agit là d'un enjeu vital pour le futur, où l'on retrouve la nécessaire responsabilité de chacun ; c'est parce que nous sommes tous acteurs du développement durable, que la conscience des enjeux environnementaux, culturels et humains, doit s'accompagner de comportements responsables concrets* ».

Dès lors, on serait tenté de faire appel au concept d'*écosophie* développé par Guattari (1989a) pour signifier à la fois cette conception holiste du monde polynésien et l'urgence qu'il y a à intervenir pour améliorer la situation, dans un monde d'enjeux globalisés :

*La planète Terre connaît une période d'intenses transformations technico-scientifiques en contrepartie desquelles se trouvent engendrés des phénomènes de déséquilibres écologiques menaçants, à terme, s'il n'y est porté remède, l'implantation de la vie sur sa surface. Parallèlement à ces bouleversements, les modes de vie humains, individuels et collectifs, évoluent dans le sens d'une progressive détérioration. (...) C'est le rapport de la subjectivité avec son extériorité - qu'elle soit sociale, animale, végétale, cosmique - qui se trouve ainsi compromis dans une sorte de mouvement général d'implosion et d'infantilisation régressive. L'altérité tend à perdre toute aspérité. Le tourisme, par exemple, se résume le plus souvent à un voyage sur place au sein des mêmes redondances d'image et de comportement. Les formations politiques et les instances exécutives paraissent totalement incapables d'appréhender cette problématique dans l'ensemble de ses implications. Bien qu'ayant récemment amorcé une prise de conscience partielle des dangers les plus voyants qui menacent l'environnement naturel de nos sociétés, elles se contentent généralement d'aborder le domaine des nuisances industrielles et, cela, uniquement dans une perspective technocratique, alors que, seule, **une articulation éthico-politique, que je nomme écosophie, entre les trois registres écologiques, celui de l'environnement, celui des rapports sociaux et celui de la subjectivité humaine, serait susceptible d'éclairer convenablement ces questions** .(Guattari, 1989a : 12).*

On note ainsi que la vision exprimée par Pambrun rejoint le souci de l'articulation éthico-politique manifesté par Guattari pour dire ce qui de son point de vue, conditionne un projet de société viable, redonnant sa signification pleine au mot « culture » :

*Parce que la terre conserve notre mémoire collective, et que sans l'être humain elle ne peut être restituée, il faut préserver l'une et l'autre sans réserve aucune. À défaut, sans mémoire humaine, la terre n'a plus d'identité et sans la terre, les hommes perdront eux aussi à jamais leur identité. Encore faut-il que le politique s'attelle à concevoir et définir un projet de société qui tienne compte de cette dialectique, en adoptant le parti suivant : **en Polynésie, il ne peut y avoir de projet de société viable s'il n'est pas fondé sur la culture polynésienne**. (Pambrun, 2008 : 213)*

Cette vision éthico-politique est partagée par un certain nombre de chercheurs qui inscrivent leur parcours dans une épistémologie de la complexité (Morin, 1977-2004). Elle est par ailleurs, à mon sens, d'une grande importance dans le champ éducatif. C'est ainsi que Morin (1999), notamment, dans un écrit publié sous l'égide de l'Unesco, repère quels seraient « *les sept savoirs nécessaires pour l'éducation du futur* » ; pour lui ils relèvent d'une pensée complexe, et s'appréhendent par rapport à leur finalités et non par rapport à un contenu, ou un « programme » au sens que l'institution scolaire donne à ce terme. Partant, il est nécessaire de prendre en compte le caractère indissolublement multidimensionnel de l'être humain pour construire une éthique planétaire, qui soit à la fois générique, c'est-à-dire constitutive du genre humain responsable de l'humanité et du monde qu'il contribue à construire, et

spécifique, en ce que l'humanité s'incarne spécifiquement dans des sociétés et des individus particuliers :

L'éthique ne saurait être enseignée par des leçons de morale. Elle doit se former dans les esprits à partir de la conscience que l'humain est à la fois individu, partie d'une société, partie d'une espèce. Nous portons en chacun de nous cette triple réalité. Aussi, tout développement vraiment humain doit-il comporter le développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et de la conscience d'appartenir à l'espèce humaine. A partir de cela s'esquissent les deux grandes finalités éthico-politiques du nouveau millénaire: établir une relation de contrôle mutuel entre la société et les individus par la démocratie, accomplir l'Humanité comme communauté planétaire. L'enseignement doit contribuer, non seulement à une prise de conscience de notre Terre-Patrie, mais aussi permettre que cette conscience se traduise en une volonté de réaliser la citoyenneté terrienne. (Morin, 1999).

Dès lors, il paraît intéressant d'articuler l'éclairage « écosophique » avec la « pensée complexe ».

3.2. UNE EPISTEMOLOGIE DE LA COMPLEXITE

La construction épistémologique du paradigme de la complexité doit beaucoup aux travaux d'Edgar Morin (1977, 1980, 1986, 1990, 1992). L'expression « pensée complexe » est d'ailleurs plus adéquate ici pour identifier ce choix épistémologique, dans l'acception que je tendrais à lui donner en m'y référant depuis plusieurs années, car il s'agit d'abord d'une « méthode » trans-disciplinaire, en ce qu'une méthode, avant de constituer un paradigme, est d'abord une tentative d'explicitation d'un rapport à la connaissance, et donc, à l'autre et au monde. Morin distingue ainsi clairement la *méthode* de la méthodologie :

La méthode ici s'oppose à la conception « méthodologique » où elle est réduite à des recettes techniques. Comme la méthode cartésienne, elle doit s'inspirer d'un principe fondamental ou paradigme. Mais la différence est précisément ici de paradigme. Il ne s'agit plus d'obéir à un principe d'ordre (excluant le désordre), de clarté, (excluant l'obscur), de distinction (excluant les adhérences, participations et communications), de disjonction (excluant le sujet, l'antinomie, la diversité), c'est-à-dire à un principe qui relie la science à la simplification logique. Il s'agit au contraire à partir d'un principe de complexité, de relier ce qui est disjoint. (Morin, 1977 : 23)

La méthode est constitutive d'un paradigme humaniste, nouveau, ou plus exactement en construction dont Morin tient à rappeler le sens originel :

À l'origine, le mot méthode signifiait cheminement. Ici il faut accepter de cheminer sans chemin, de faire le chemin dans le cheminement, ce que disait Machado : 'Caminante, no hay camino, se hace el camino al andar'. (Morin, 1977)

La pensée complexe est diffusée par le biais de différents réseaux, en particulier un réseau pluridisciplinaire virtuel, le Réseau Intelligence de la Complexité ou MCX-APC¹ (Association pour la pensée complexe). Dans le domaine de l'éducation, le développement de la pensée complexe doit beaucoup aux travaux de Jacques Ardoino, ou de Georges Lerbet. Dans les domaines sociolinguistique et didactique, l'épistémologie de la complexité a été développée par Philippe Blanchet (1998, 2000, 2003, 2007), Jean-Michel Eloy (2003), Didier de Robillard (2000, 2003), Christian Puren (1998), notamment. À des degrés divers, elle imprègne tout un champ de recherche dont une grande partie des acteurs se retrouve dans le RFS — Réseau francophone de sociolinguistique — ainsi que chez les fondateurs du GERFLINT — Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale —.

Dans ces espaces, et plus particulièrement au sein du MCX-APC, le paradigme de la complexité dialogue cordialement avec un autre paradigme, qui est le paradigme constructiviste. S'y confrontent différentes approches relevant de champs disciplinaires variés, mais procédant généralement de l'intégration d'une épistémologie constructiviste à la pensée complexe. Cette mise en œuvre intégrative est notamment illustrée par les travaux de J.-Louis Le Moigne². Pour Le Moigne (1994), les textes fondateurs de Piaget (sur l'épistémologie génétique, 1968), H.A.Simon (1969), Bateson (1970), ou Morin (1982), offrent une alternative pertinente au « *monopole des épistémologies positivistes régnantes* » (Le Moigne, 1994 : 93). Il ne s'agit pas à proprement parler d'un paradigme révolutionnaire, même si le chercheur évoque de façon polémique « *l'impérialisme* » du positivisme, mais bien alternatif, qui trouve une filiation ancienne chez des auteurs parmi lesquels Le Moigne reconnaît notamment l'apport de ceux qu'il appelle « *les trois V du constructivisme* » : Léonardo de Vinci, Giambattista Vico et Paul Valéry. Aujourd'hui, au-delà des différentes sociogénèses épistémologiques, il est possible d'admettre le dépassement définitif du positivisme ou des sciences « réalistes » qu'ont opérés les épistémologies constructivistes et qui tient notamment au rapport qu'elles établissent entre la connaissance et l'objet. On trouve ici un fondement scientifique déjà énoncé par Heisenberg en 1959 : « *Souvenons-nous que nous n'observons pas la nature elle-même, mais la nature soumise à notre méthode d'investigation* », que Watzlawick se plaît à rappeler dans un ouvrage collectif de référence, *L'invention de la réalité, contributions au constructivisme* (1988). Dans le champ des sciences humaines et plus spécifiquement des sciences du langage, Saussure ne disait pas autre chose — « *C'est le point de vue qui crée l'objet* » (CLG, 1914) — mais, à mon sens, ses successeurs structuralistes n'en ont pas tiré, dans un premier temps, les mêmes conclusions. Nous sommes néanmoins conduits aujourd'hui à accepter le fait qu'il n'y a pas de connaissance sans sujet connaissant. Cela implique que l'objectivité est un leurre, car seule l'objectivation peut être construite par le sujet pensant. Il s'agit donc de distinguer la

¹ Qui diffuse une lettre d'information, intitulée « Chemin faisant » en hommage au poème d'Antonio Machado repris par Morin, et à une époque où l'internet était encore balbutiant en Polynésie française, je dois remercier cette belle initiative du réseau MCX-APC. Cf. Saint-Martin (2001).

² qui développe une « *épistémologie constructivisme* » proche du « *constructivisme radical* » de Von Glaserfeld (1988).

connaissance de la pensée scientifique, qui n'a pas de validité absolue, mais est à appréhender comme un « possible » :

On ne doit pas considérer le constructivisme radical comme un moyen d'établir une image ou description d'une réalité absolue, mais seulement comme modèle possible de connaissance élaboré par des organismes cognitifs capables de construire pour eux-mêmes, à partir de leur propre expérience, un monde plus ou moins fiable. (Glaserfeld, 1988)

Dès lors on peut établir les conditions d'exercice d'une « science avec conscience », selon l'expression qui constitue en toute cohérence l'intitulé d'un ouvrage de Morin. Cette science doit d'abord, lutter contre les « réalités idéologiques »

Kant avait déjà remarqué que toute erreur de ce type consiste à prendre les façons dont nous définissons, déterminons ou déduisons nos concepts pour les choses elles-mêmes. (...) Quand une interprétation du monde, une idéologie par exemple, prétend tout expliquer, une chose reste cependant inexplicable: le système interprétatif lui-même. (Watzlawick, 1988)

et pour cela, elle se manifeste dans la pleine conscience d'elle-même et des processus intellectuels qu'elle met en œuvre,

Le constructivisme radical affirme en effet - comme Kant dans sa Critique - qu'on peut étudier les opérations au moyen desquelles nous constituons notre expérience du monde, et que la conscience d'effectuer ces opérations (...) peut nous aider à le faire différemment, et peut-être mieux. (Glaserfeld, 1988).

Mais une science douée de conscience n'est pas seulement capable de se penser tout en pensant, et un autre aspect, important, réside dans le fait qu'elle est aussi porteuse d'une responsabilité spécifique qui pose nécessairement la question de la responsabilité du chercheur

D'Aristote à Descartes et jusque dans un passé très récent, les constructions scientifiques et sociales de la réalité ont été entièrement fondées sur les conceptions d'un espace à trois dimensions et d'un temps défini par une progression continue et linéaire. On peut aussi affirmer que le modèle de causalité linéaire est à la base des concepts occidentaux de responsabilité, de justice, et surtout de vérité objective, et donc des notions de vrai et de faux. (Watzlawick, 1988)

Le questionnement épistémologique ne peut ainsi s'abstraire du questionnement éthique, ce qui, d'après Glaserfeld, distingue l'épistémologie constructiviste d'autres paradigmes scientifiques :

Il n'est pas nécessaire d'explorer très profondément la pensée constructiviste pour se rendre compte qu'elle mène inévitablement à l'affirmation que l'être humain - et l'être humain seulement - est responsable de sa pensée, de sa connaissance, et donc de ce qu'il fait aujourd'hui, alors que les behavioristes sont encore résolus à rejeter toute responsabilité sur l'environnement, et que les sociobiologistes essaient d'en placer une bonne partie dans les gènes, une doctrine peut en effet paraître inconfortable si elle avance que nous n'avons

personne d'autre à remercier que nous-mêmes pour le monde dans lequel nous pensons vivre. (Glaserfeld, 1988)

Un autre axe relationnel apparaît, qui est celui du rapport entre la connaissance et l'action. La connaissance n'étant plus considérée comme la recherche de « *la représentation iconique d'une réalité ontologique* » mais comme la recherche du comportement pertinent dans la situation. Le constructivisme met ainsi l'accent sur la dimension téléologique de la démarche scientifique : « *La connaissance devient alors quelque chose que l'organisme construit dans le but de créer de l'intelligibilité dans le flux de l'expérience.* » (Glaserfeld, 1988 : 41). En effet, le sujet ayant un rôle décisif dans la constitution de la connaissance, il est nécessaire de tenir compte de la finalité du sujet, puisqu'en conséquence, l'objet observé est lui-même finalisé. Il est donc important que le chercheur explicite les finalités auxquelles il se réfère lorsqu'il construit la connaissance. La connaissance entretient dès lors avec l'action un rapport nécessairement processuel, ce que montre spécifiquement Varela :

Il apparaît donc finalement que notre expérience n'a pas de fondement. Elle consiste en ceci que, de notre histoire commune d'êtres biologiques et sociaux, nous dégageons des régularités et interprétations. A l'intérieur de ces domaines consensuels d'histoire commune, nous vivons dans une suite apparemment sans fin d'interprétations. Nous découvrons un monde où l'absence de fondement permet de comprendre que le très ancien idéal d'objectivité et de communication conçu comme élimination progressive de l'erreur en vue d'une adéquation toujours plus grande n'est, compte tenu de ses propres principes scientifiques, qu'une chimère. Il nous faudrait maintenant accepter l'idée que personne ne peut prétendre mieux comprendre le monde que les autres. La conclusion de tout cela est bien intéressante : le monde empirique du vivant, la logique de la réflexivité et l'histoire naturelle nous disent donc que l'éthique, la tolérance, le pluralisme, la distance qu'il nous faut prendre à l'égard de nos propres perceptions et valeurs pour pouvoir prendre en compte celles des autres est le fondement même de la connaissance, mais aussi son point final. En trois mots, mieux vaut faire que dire : les actes parlent davantage que les mots. (Varela, in Watzlawick, 1988)

En rétablissant le sujet connaissant dans l'activité scientifique, le constructivisme associe, à des degrés divers selon des chercheurs, une épistémologie de la connaissance, une éthique de la responsabilité et un rapport processuel à l'action. Cette triple dimension, — épistémologique, éthique, et praxéologique — définit aussi l'élaboration de la pensée complexe. Mais la pensée complexe englobe les différentes épistémologies, positivistes comme constructivistes, du fait qu'elle invite aussi à les dépasser.

Le terme « complexe » vient du latin *complexus*, (*cum + plecti, plexi, plectere, plexum*) qui signifie entrelacer, tisser, tresser ensemble, ou enlacer. La pensée complexe se présente comme un paradigme épistémologique intégrateur, qui posséderait l'inaptitude inhérente de s'ériger en idéologie totalitaire, puisqu'il est capable d'admettre la présence de contradictions internes, et de les gérer comme des alternatives à dépasser et non à abolir. Ce point mérite toute notre attention. Il convient de distinguer la pensée complexe, que je rattacherai à la contribution d'Edgar Morin, et les théories de la complexité, qui se sont développées dans le courant du 20^e siècle, dont les apports sont contributifs à l'élaboration de la pensée complexe, mais dont le caractère hétérogène eu égard aux différentes disciplines contributives, rattache

la dimension épistémologique à ces mêmes disciplines. La pensée complexe tend à développer un point de vue « métascientifique » qui fait d'ailleurs parfois l'objet de critiques de la part des spécialistes disciplinaires, y compris chez les didacticiens. L'histoire de la pensée scientifique compte des précurseurs tels que Blaise Pascal : « *Donc toutes choses étant causées et causantes, aidées et aidantes, médiatement et immédiatement, et toutes s'entretenant par un lien naturel et insensible qui lie les plus éloignées et les plus différentes, je tiens impossible de connaître les parties sans connaître le tout, non plus que de connaître le tout sans connaître particulièrement les parties* ». (Pascal, *Pensées*, 1661), ou encore Bachelard (1934), pour qui « *Il n'y a pas d'idée simple, parce qu'une idée simple [...] doit être insérée, pour être comprise, dans un système complexe de pensées et d'expériences.* » (Bachelard, *Le Nouvel Esprit Scientifique*, 2003 : 152), qui ont apporté un point de vue alternatif au paradigme rationaliste par l'expression d'une pensée respectivement pré- ou post-cartésienne. Mais c'est à partir du milieu du 20^e siècle que la modélisation de la complexité émerge véritablement dans le champ des sciences modernes. On note l'influence originelle importante de la cybernétique par l'apport de la représentation systémique des processus de traitement de l'information (Shannon & Weaver, 1963¹ ; Wiener, 1961). Dans un deuxième temps, la constitution des sciences de l'ingénieur, notamment dans le domaine de l'Intelligence artificielle permet à H.A. Simon (1962, 1996²) de développer ce que, nous venons de le voir, Le Moigne (2001³) reconnaît comme une épistémologie constructiviste de la complexité. Des notions centrales apparaissent dans différentes disciplines, notamment la notion de désordre, et la notion d'auto-organisation. L'épistémologie constructiviste est ainsi influencée par les travaux de Forrester (1961) sur la dynamique des systèmes, ainsi que ceux de Von Foerster⁴ sur l'auto-organisation, travaux qui seront largement repris et développés, de Maturana & Varela (1974⁵, notion d'*autopoiesis*, voir *infra*) à Henri Atlan, repris par Morin,

¹ Shannon, C.E., Weaver, W., 1963, *The Mathematical Theory of Communication*, 5th ed., Chicago, University of Illinois Press.

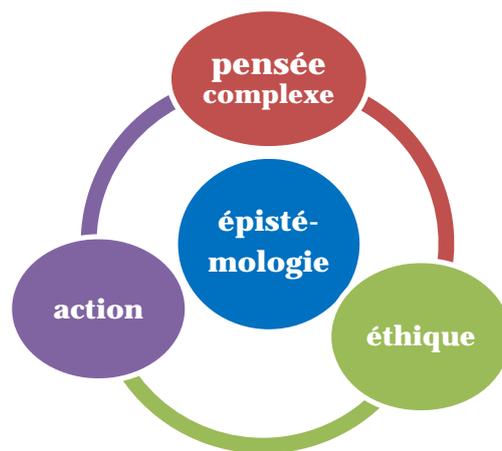
² Simon, H.A. (1962) *Architecture of Complexity, Proceedings of the American*, et Simon, H. (1996) *The Sciences of the Artificial*, Cambridge, MA, MIT Press).

³ Le Moigne, *Le constructivisme* Vol1, Paris : L'Harmattan.

⁴ Cf. la revue *HERMES*, (2003/37 : 256) dans un *Hommage à Heinz Von Foerster (1911-2002) le père de la seconde cybernétique*, rappelle en quoi la pensée de Von Foerster constituait une sorte de levier dans le développement de la pensée scientifique : « *Physicien, Heinz von Foerster était un penseur qui aimait provoquer la réflexion à partir d'idées-force à saveur paradoxale, ou parfois apparemment tautologiques. L'une de celles-ci fut le fameux principe d'ordre par le bruit* » (*order from noise principle*), formulé dès 1960, et qui fut repris notamment par Henri Atlan dans sa théorie de l'auto-organisation. La thèse consiste à soutenir que le bruit qui s'introduit dans les systèmes auto-organiseurs engendre, en dernière analyse, moins de l'entropie qu'une ré-organisation du système qui s'oriente vers de nouvelles finalités. La reprise contemporaine de cette idée dans les sciences cognitives apparaît sous la forme des « résonances stochastiques » (Varela). Von Foerster fut l'un des principaux chantres des problématiques de l'auto-organisation, thématique qu'il approfondit d'abord avec Gordon Pask, son vieux compagnon, puis avec Humberto Maturana (rencontré une première fois en 1962) et enfin, avec Francisco Varela (qu'il fréquenta notamment lors d'une demi-sabbatique au laboratoire de Maturana à Santiago du Chili en 1973). En France, Edgar Morin fut l'un des premiers penseurs à prendre au sérieux les conséquences épistémologiques de ces idées d'« ordre par le bruit » et d'auto-organisation. Morin invita d'ailleurs Heinz von Foerster à participer au colloque sur l'Unité de l'homme : invariants biologiques et universaux culturels, tenu à l'abbaye de Royaumont en septembre 1972 ».

⁵ Le concept d'autopoiesis a fait l'objet d'une première publication en 1974. (Varela, F. J., Maturana, H. R. & Uribe, R. (1974). « Autopoiesis : The organization of living systems, its characterization and a model » in *Biosystems*, 5(4), pp. 187-196). Repris dans Maturana H.R., Varela F.J., 1994, *L'arbre de la connaissance*, Addison-Wesley France, Paris [1^e ed. 1992, *The Tree of Knowledge: The biological roots of understanding* (Boston)].

et Piaget. De nouveaux réseaux intellectuels émergent alors dans les domaines la biologie, les sciences cognitives, la psychologie du développement et l'anthropologie. Par ailleurs, dès les années 1970, les travaux en biologie (Monod 1972¹), en thermodynamique (la physique du désordre et les « structures dissipatives » d'Ilya Prigogine), en mathématiques (la théorie des catastrophes de Thom²) ont permis la mise en évidence des phénomènes aléatoires et des dynamiques non linéaires. Les théories du chaos se développent à partir des observations de Lorenz en météorologie : un système dynamique déterministe présente un phénomène fondamental d'instabilité qui le rend non prédictible³ en pratique à long terme. Au cours des années 1980, la modélisation est rendue plus aisée avec les progrès de l'informatique, et les théories de la complexité sont devenues un paradigme scientifique important.



Pour notre part, il semblerait que parmi un ensemble fort important de travaux scientifiques de toute nature, on puisse identifier une lignée « francophone » et/ou « latine » dans les sciences « anthropo-sociales » et sur les questions éducatives autour de la pensée de Morin, Le Moigne, Ardoino, et du programme MCX (modélisation de la complexité), alliant conceptualisation épistémologique et engagement éthique, conception que l'on retrouve dans certains des travaux du RFS (Blanchet & de Robillard, 2003 ; Blanchet, Calvet & de Robillard, 2007 ; Blanchet & Martinez, 2010 ; Blanchet & Chardenet 2011...).

L'épistémologie de la complexité au sens de Morin (1977-2004, 1990) est issue d'une critique de la pensée scientifique classique, que l'on considère désormais fondée sur des principes simplificateurs : « l'ordre », la « séparabilité », la « raison ». Récusant la parcellisation du savoir, mais reconnaissant aux principes de la science classique leur caractère opératoire, la pensée complexe les intègre dans un schéma plus large, ouvert sur l'incertitude et le dépassement.

La pensée de la complexité se présente comme un nouveau paradigme né à la fois du développement et des limites des sciences contemporaines. (...) La pensée complexe est donc essentiellement la pensée qui traite avec l'incertitude et qui est capable de concevoir l'organisation. C'est la pensée capable de relier (complexus : ce qui est tissé ensemble) de

¹ Monod J., 1972, *Le hasard et la nécessité*, Seuil.

² Thom, *Paraboles et catastrophes*.

³ Ce phénomène d'instabilité appelé « sensibilité aux conditions initiales » est illustré par Lorenz avec l'exemple célèbre d'un battement d'aile de papillon au Brésil et ses effets sur la présence d'un ouragan au Texas.

contextualiser, de globaliser, mais en même temps capable de reconnaître le singulier, l'individuel, le concret. (Morin, 1995)

Elle reconnaît ainsi les limites de la connaissance, de même que le caractère systémique, ouvert, multidimensionnel et dynamique du vivant (par ex. l'être humain, la société ou le monde), qui ne saurait être pleinement contenu dans le concept ou le discours.

La pensée complexe n'est pas le contraire de la pensée simplifiante, elle intègre celle-ci (...) [elle] n'est nullement une pensée qui chasse la certitude pour mettre l'incertitude, ou qui chasse la séparation pour mettre à la place l'inséparabilité, ou encore qui chasse la logique pour s'autoriser toutes les transgressions. Le paradigme de complexité peut être énoncé non moins simplement que celui de simplification : ce dernier impose de disjoindre et de réduire ; le paradigme de complexité enjoint de relier tout en distinguant. (Morin, 1995)

3.2.1. LES OPERATEURS DE LA PENSEE COMPLEXE.

Pour Edgar Morin, certains principes opérateurs permettent de mettre en œuvre une méthode afin d'exercer la pensée complexe, qui est avant tout une pensée reliante.

❖ LE PRINCIPE SYSTEMIQUE OU ORGANISATIONNEL

Le principe systémique consiste à examiner les choses sous l'angle de la totalité au niveau organisationnel : un système est un tout relationnel.

En ce qui concerne notre recherche, tout objet scientifique peut être appréhendé comme un système — dans une conception ouverte et dynamique — ainsi que chacun de ses éléments constitutifs. Un système éducatif, un établissement scolaire, un individu, une « langue », sont autant d'organisations relationnelles, à la fois autonomes et en prise avec leur environnement. Nous aurons donc largement l'occasion de revenir sur cet aspect.

Une conséquence immédiate de l'organisation relationnelle est qu'un système est susceptible de produire des propriétés émergentes, irréductibles à l'une ou l'autre de ses parties, en ce que « le tout est plus que la somme des parties ».

Toute organisation fait apparaître des qualités nouvelles, qui n'existaient pas dans les parties isolées, et qui sont les émergences organisationnelles. (...) L'émergence a, en tant que telle, vertu d'événement et d'irréductibilité; c'est une qualité nouvelle intrinsèque qui ne se laisse pas décomposer, et que l'on ne peut déduire des éléments antérieurs. Elle s'impose donc comme fait, donnée phénoménale que l'entendement doit d'abord constater. (Morin, 2008 : 250).

C'est ainsi que dans le domaine linguistique, les langues en contact produisent ainsi des effets émergents par lesquels il est possible d'appréhender les phénomènes de discours mixtes, de

créolisation Dans le domaine éducatif, un exemple saillant, directement lié à notre recherche est celui de l'évaluation : au sein du système scolaire, on constate souvent que l'évaluation programmée n'est pas en mesure de prendre en compte les émergences qui sont parfois tout aussi intéressantes, voire davantage, que les éléments prévisibles, dans la conduite du changement.

❖ LE PRINCIPE HOLOGRAMMATIQUE

Le terme hologrammatique a pour étymologie le mot grec *holos*, qui signifie le tout. Tout élément comprend la totalité et la totalité comprend l'ensemble des éléments. Non seulement les parties sont dans un tout, mais que le tout est à l'intérieur des parties. Le domaine génétique illustre bien ce principe, où la totalité du patrimoine génétique se trouve dans chaque cellule singulière. De la même façon, dans le domaine sociologique, l'individu (élément singulier) porte en lui la totalité de la société (langage, de la culture, normes, rapports sociaux, etc.). L'individu est une histoire de vie de l'ensemble d'une société.

Cette conception s'exprime par exemple dans le choix des méthodologies qualitatives d'investigation en sciences humaines : les entretiens plus ou moins dirigés, les biographies langagières, — sans pour autant être représentatives d'un ensemble comme le terme est censé le signifier d'une population statistique, par exemple —, permettent d'appréhender, au cœur de l'histoire individuelle singulière, le caractère multidimensionnel de l'environnement sociétal

❖ LE PRINCIPE DE RETROACTION

Issu de la cybernétique, ce principe s'oppose au principe de causalité linéaire. L'effet se répercute sur la cause : si la cause est suivie d'effet, l'effet a une influence sur ce qui l'a causé. La régulation est ainsi un processus complexe.

Une illustration peut en être donnée par la problématique de l'observation participante ou de la recherche-action, du fait de l'implication du chercheur : le groupe que j'influence réagit sur moi-même. C'est ainsi que l'altérité devient altération.

❖ LE PRINCIPE DE RECURSIVITE

Ce principe dépasse l'idée de régulation pour prendre en compte la dynamique auto-organisationnelle et auto-productive. Est récursif un processus dont les produits sont nécessaires à la production du processus lui-même.

L'idée de récursivité apporte une dimension logique qui, en termes de praxis organisationnelle, signifie production-de-soi et régénération. Cette idée de récursivité organisationnelle est éclairée par l'image du tourbillon. Un tourbillon est une organisation active stationnaire, qui présente une forme constante; pourtant, celle-ci est constituée par un flux ininterrompu. Cela veut dire que la fin du tourbillon est en même temps son commencement, et que le mouvement circulaire constitue à la fois l'être, le générateur et le régénérateur du tourbillon. L'aspect ontologique de cette organisation stationnaire est que l'être entretient l'organisation qui l'entretient. (Morin, 2008 : 249)

L'ensemble de ces dynamiques est constitutif de la notion de « boucle »

La notion la plus forte est celle de boucle auto-génératrice ou récursive, c'est-à-dire où les effets et les produits deviennent nécessaires à la production et à la cause de ce qui les cause et de ce qui les produit. Exemple évident de ce type de boucle, nous-mêmes, qui sommes les produits d'un cycle de reproduction biologique dont nous devenons, pour que le cycle continue, les producteurs. Nous sommes des produits producteurs. Ainsi, la société est le produit des interactions entre individus, mais au niveau global, justement, émergent des qualités nouvelles qui, rétroagissant sur les individus - le langage, la culture - leur permet de s'accomplir comme individus. Les individus produisent la société qui produit les individus. (Morin, 1997)

Une illustration de ce principe relative à notre recherche réside dans le choix de la recherche-action, constitutive des finalités de la recherche. On notera en cohérence que la notion est assez bien illustrée en sociologie, avec par exemple, la sociologie de l'expérience de Dubet (2004) qui montre en quoi l'action des individus contribue à engendrer des structures sociales, par l'interaction de trois logiques : socialisation, action stratégique, subjectivation.

Si la notion d'expérience sociale offre un intérêt, c'est celui de combiner une conception strictement sociale et « déterminée » de l'action avec la possibilité d'une créativité de cette action. Plutôt que de partir du postulat d'un sujet déjà là, comme le font les théories du choix rationnel par exemple, mieux vaut considérer que l'action est commandée par des logiques fortes et totalement sociales. Il me semble que l'on peut distinguer trois « grammaires des motifs » renvoyant à des modes d'engendrement ou de « causalité ». La première logique conçoit l'action comme l'accomplissement d'une socialisation initiale et continue. La deuxième logique est celle de l'action stratégique dans laquelle l'acteur optimise ses utilités dans une société définie comme un « marché ». Enfin, dans la logique de subjectivation, l'acteur se perçoit comme un sujet, ou plutôt comme un désir d'être sujet par le biais de son identification aux définitions culturelles du sujet. Non seulement ces logiques sont nettement identifiables, mais elles résultent de processus sociaux spécifiques induisant des représentations de soi, des autres et de la vie sociales, tout aussi singulières. (Dubet, 2009).

L'idée sous-jacente est ici celle de la production réciproque — ou récursive — des acteurs et des structures, en milieu non nécessairement stable¹. Ainsi, si l'on considère les acteurs

¹ On s'intéressera aussi au fait que la subjectivation est une logique délicate à gérer puisqu'elle renvoie à une pluralité de rôles et aux fait que les identités sont « *de plus en plus diversifiées* ». C'est pourquoi Dubet (2009), revenant sur la notion d'intégration qu'il avait développée en 1994, met en évidence une difficulté à désormais appréhender la Société — en tant que concept — dans la diversité de ses manifestations : « *Le paradigme de la*

comme des sujets producteurs de significations et partant, de structures sociales, il faut pouvoir appréhender l'instable et le divers, et relier les dimensions micro et macrosociétales. On rejoint sur ce dernier point la théorie de la structuration de Giddens (1991) pour qui la structure sociale s'appréhende dans le mouvement, en tant que, à la fois, le moyen et le résultat de la conduite qu'elle organise récursivement. En ce sens, les propriétés structurelles des systèmes sociaux « *n'existent pas hors de l'action* », et sont constitutives du sujet (acteur) comme de l'objet (société). Giddens formule l'idée de la dualité de la structure, qui dans le même mouvement, innove et se reproduit : chaque processus d'action produit quelque chose de neuf, et en même temps toute action existe en continuité avec le passé qui fournit les moyens de son initiation. La pensée complexe permet d'intégrer ce type de point de vue tout en le rendant opératoire. (Nous reviendrons un peu plus loin sur la question spécifique de la recherche-action).

C'est ainsi que pour Morin, la notion de « boucle récursive » est d'une grande fécondité épistémologique, et conduit notamment au **principe d'auto-éco-ré-organisation**, dont la dynamique s'inscrit dans une dialogique entre autonomie et dépendance.

La notion d'auto-organisation signifie que les parties du système sont autonomes et en constante réorganisation (la constance du mouvement est marquée par le préfixe « ré »), cette réorganisation résultant des changements continus dans le système. Le préfixe « éco » manifeste l'influence constante exercée par l'environnement externe. Ainsi, le système est à la fois fermé et ouvert, il se réorganise en s'auto-produisant.

Nous arrivons à cette idée capitale: un système qui se boucle lui-même crée sa propre autonomie. Cette idée permettra de comprendre le phénomène de la vie, en tant que système d'organisation active capable de s'auto-organiser et surtout, de s'auto-ré-organiser. Le principe d'auto-éco-organisation (autonomie/dépendance) est alors un opérateur de la pensée complexe. Ce principe vaut pour tout être vivant qui, pour se sauvegarder dans sa forme (se conserver dans son être), doit s'auto-produire et s'auto-organiser en dépensant et en puisant de l'énergie, de l'information et de l'organisation. Comme l'autonomie est inséparable de cette dépendance, il faut concevoir cet être vivant comme un être auto-éco-organisateur. (Morin, 2008 : 260).

Transposée au monde de l'éducation, cette conception nous conduit à renverser quelques habitudes de pensée, qui renvoient aussi bien au statut de la science qu'à la construction du savoir. En effet, le concept d'auto-éco-ré-organisation trouve — entre autres — son origine

Société reposait, sans trop le dire, sur le postulat d'une unité culturelle des États-nations dans lequel les migrants devenaient progressivement des nationaux. Or il est évident que nous vivons dans des sociétés pluriculturelles dans lesquelles l'unité des valeurs et des mœurs ne crée plus d'unité a priori, pas plus que ne le fait aujourd'hui le modèle d'un capitalisme national. La vie collective se déploie sur plusieurs registres, sur des combats culturels, économiques, politiques dont nous aurions bien du mal à dégager le principe d'unité », tout en insistant sur la nécessité de le faire, qui procède d'une forme d'éthique de la sociologie : « Mais le fait qu'il ne soit plus possible de tenir les sociétés pour des systèmes organisés ne doit pas nous détourner d'une capacité de décrire des ensembles sociaux. De ce point de vue, il faut résister à la tentation micro sociologique, non pas parce qu'elle ne nous apprendrait rien, mais parce que cette réduction de la sociologie conduit à abandonner la description des sociétés elles-mêmes aux économistes et à leurs compléments sentimentaux : les culturalismes irréductibles. Ce serait là le véritable triomphe intellectuel du libéralisme et le déclin de la vocation de la sociologie. (Ibid.) »

chez Varela. Avec le concept d'énaction, Varela (1989) dépasse la perspective cognitiviste qui consiste à considérer l'activité mentale comme traitement de l'information, ainsi que la perspective connexionniste qui inclut l'auto-organisation mais circonscrit l'activité cognitive au système neuronal. Le concept d'énaction prend sa source dans la notion d'*autopoïese*¹ (Du grec *autos*, soi, et *poiein*, produire) des systèmes vivants, par laquelle Maturana et Varela (1974) prennent en compte l'activité cognitive mais aussi le corps de l'organisme dans lequel cette activité se développe ainsi que l'environnement dans lequel elle s'exerce. Un organisme vivant est ainsi un système autopoïétique, c'est-à-dire un réseau complexe d'éléments qui régénèrent constamment, par leurs interactions et transformations, le réseau qui les a produits. Par une logique circulaire, l'organisme vivant construit sa propre frontière et tous ses composants internes, et se maintient en vie dans un processus d'autonomie vis-à-vis de l'environnement. Le réseau cellulaire est ainsi à la fois fermé (« *clôture opérationnelle* » du système) et ouvert sur son environnement. Dans la mesure où l'environnement n'est pas intrinsèquement porteur d'information, le système vivant ne « traite » pas l'information, mais il produit de la signification en co-action avec son environnement. Il existe donc un « couplage structurel » entre l'organisme autonome et l'environnement dans lequel il est situé.

Nous proposons le terme d'énaction [de l'anglais to enact : susciter, faire advenir, faire émerger], dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde prédonné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde. (Varela et al., 1993 : 35)

En définitive, la cognition est une action incarnée et située dans un environnement, et l'énaction est une co-détermination entre le monde et l'organisme. Le langage serait une propriété émergente de l'interaction.

Dès lors, nous pouvons considérer de cette façon toute pensée, et en premier lieu la pensée scientifique, comme étant nécessairement incarnée et située dans un environnement. Cela n'est pas sans incidence sur le statut de la science, car envisager la pensée scientifique comme « incarnée » et « située » conduit à penser que toute démarche scientifique se lit aussi à l'aune de l'historicité du chercheur.

Cette conception nous invite par ailleurs à reconsidérer au sein de l'environnement scolaire, le statut du « savoir » : en tant qu'objet didactique, il est nécessairement modifié par la nature de l'objet scientifique auquel il se réfère, qui n'est plus, désormais, une entité objective déjà-là, pré-existant à la classe indépendamment des individus, mais qui se trouve co-construit dans une inter-subjectivité, fondée elle-même sur une relation en co-émergence avec son environnement. C'est ainsi que le changement de paradigme qui s'est produit avec la mise en place du *Socle commun de connaissances et de compétences* — instaurant des compétences à

¹ « L'idée d'autopoïèse s'appuie sur l'idée d'homéostasie et la développe dans deux directions importantes. D'une part, en transformant toutes les références de l'homéostasie en références internes au système lui-même. D'autre part, en affirmant que l'identité du système, que nous appréhendons comme une unité concrète, provient de l'interdépendance des processus. Ces systèmes produisent leur identité ; ils se distinguent eux-mêmes de leur environnement : c'est pourquoi nous les nommons autopoïétiques, du grec *autos* (soi) et *poiein* (produire) ». (Varela, 1989, *Autonomie et connaissance. essai sur le vivant*. Paris : Seuil.)

construire à côté de connaissances à acquérir — nous invite à interroger l'activité des individus dans le processus d'élaboration de la substance scolaire, qui est aussi un processus d'élaboration de soi et du groupe, ainsi que la structuration de l'environnement « co-construisant ». Or l'école apparaît trop souvent comme le lieu de la fragmentation, tant de l'individu (l'enfant à la maison, l'élève en classe, et de ce dernier, la tête en mathématiques, les jambes en éducation physique et sportive) que de l'environnement (les « matières scolaires » disjointes comme autant d'objets positifs, les emplois du temps parcellisants et l'ensemble déconnecté du monde réel). D'où la nécessité d'appréhender le lieu scolaire comme un système auto-éco-ré-organisationnel : la cognition et l'action sont indissociables, comme le sont la compréhension de soi et des autres, du fait du « couplage structurel » entre les organismes autonomes constitutifs et l'environnement dans lequel ils sont situés.

❖ LE PRINCIPE DIALOGIQUE

Ce principe admet la coexistence d'éléments radicalement contradictoires sans que cette coexistence n'obère une pensée cohérente. Les tensions entre forces opposées (ordre – désordre, individu – société, *homo sapiens* – *homo demens*...) sont considérées comme structurantes et il est possible d'accepter le paradoxe. Selon le point de vue que l'on adopte, — ou le paradigme dans lequel on se place — le paradoxe n'occupe pas le même statut.

Ainsi, du point de vue de la logique formelle, le paradoxe est compris comme une contradiction qui persiste au terme d'une déduction logique effectuée à partir de prémisses « correctes », dont le sophisme peut constituer un bon exemple. Le paradoxe est alors vu comme une anomalie, qui s'oppose au bon sens (celui exprimé par la *doxa*, l'opinion communément admise). La logique formelle repose en effet sur trois principes : le principe d'identité (les choses sont ou ne sont pas), le principe de non contradiction (un élément qui appartient à la catégorie des A ne peut pas appartenir aussi à la catégorie des non-A), et le principe du tiers exclu (pour qu'un élément existe dans l'ensemble des A, il faut qu'il soit ou A ou non-A, l'espace médian est « vide » Il n'existe donc pas d'élément T (de tiers inclus) qui serait à la fois A et non A).

D'un point de vue philosophique, le paradoxe possède une vertu heuristique qui permet de fonder une dialectique ; mouvement de la pensée permettant de dépasser deux termes antinomiques depuis Aristote, ou principe d'évolution du monde et de la pensée humaine avec Hegel, mais on notera que dans tous les cas, il se trouve aboli.

D'un point de vue plus systémique, ou pragmatique, le paradoxe peut être opératoire mais il n'en est pas pour autant vertueux : c'est par exemple le cas du *double bind*¹ mis en évidence par Bateson, qui enferme l'individu dans une contradiction pathologique dont il ne peut sortir.

¹ La théorie du double-bind ou "double contrainte" a été formulée en 1956 par l'École de Palo-Alto dans un article de G. Bateson et P. Watzlawick intitulé *Vers une théorie de la schizophrénie*, qui porte l'influence de la première cybernétique. Les auteurs procèdent ainsi à une reconstruction systémique de la maladie mentale et proposent des pistes vers une thérapie familiale. La double contrainte consiste en une injonction paradoxale que l'on ne peut satisfaire, et qu'illustre par exemple, l'ordre "sois spontané(e)". L'individu se trouve placé par

Une épistémologie de la complexité dépasse et englobe les points de vue précédents car elle est en capacité de reconnaître le paradoxe ; le principe dialogique permet de relier des thèmes antagonistes, qui semblent contradictoires :

Cela veut dire que deux logiques, deux principes sont unis sans que la dualité se perde dans cette unité: d'où l'idée d' « unidualité » que j'ai proposée dans certains cas; ainsi l'homme est un être unidual, à la fois totalement biologique et totalement culturel. L'important me semble ici en ce qu'il y a dépassement des alternatives ou bien ou bien: ou bien l'Unité, ou bien la multiplicité. La dialogique est la complémentarité des antagonismes. (Morin, 2008 : 261)

La puissance opératoire de la pensée complexe tient en grande partie à la conception dynamique des systèmes, ainsi qu'à la réhabilitation du **tiers inclus**. Morin reconnaît néanmoins que le principe du tiers-exclu de la logique formelle, est « *un puissant garde-fou* », qu'il ne convient donc pas d'abolir, mais qu'il faut « *infléchir en fonction de la complexité* », mais il est nécessaire de poser que : « *la dialogique est à l'œuvre partout où il y a complexité. Car le dialogique est précisément le tiers inclus* ». (Morin, 2008 : 258). C'est Lupasco¹ (1951) qui a démontré le « *postulat fondamental d'une logique dynamique du contradictoire* » : « *A tout phénomène ou élément ou événement logique quelconque, et donc au jugement qui le pense, à la proposition qui l'exprime, au signe qui le symbolise : e, par exemple, doit toujours être associé, structurellement et fonctionnellement, un anti-phénomène ou anti-élément ou anti-événement logique, et donc un jugement, une proposition, un signe contradictoire : non-e...* ». Lupasco² précise que e ne peut jamais qu'être potentialisé par l'actualisation de non-e, mais non disparaître. De même, non-e ne peut jamais qu'être potentialisé par l'actualisation de e, mais non disparaître. Ainsi, si l'onde s'actualise, le corpuscule se potentialise ; si l'identité s'actualise, la différence se potentialise ; si l'homogénéisation s'actualise, l'hétérogénéisation se potentialise... Là où la logique formelle

une autorité supérieure devant un dilemme qu'il ne peut ni résoudre, ni dénoncer. La situation est source de réaction pathologique. Par exemple, Bateson étudie les situations familiales à partir de films dans une approche ethnographique, et observe des comportements familiaux paradoxaux : telle mère manifeste verbalement son amour mais dans le même temps, son langage corporel et sa conduite proxémique manifestent un comportement d'évitement, que l'enfant ne peut interpréter de façon cohérente. La réponse qu'il apporte n'est donc jamais satisfaisante. Un autre exemple est fourni par les conflits de loyauté dans les situations de divorce. Dans notre recherche, on trouve ces conflits de loyauté dans le rapport à l'école.

¹ Stéphane Lupasco, *Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie - Prolégomènes à une science de la contradiction*, Coll. "Actualités scientifiques et industrielles", n° 1133, Paris, 1951 ; 2ème édition : Le Rocher, Coll. "L'esprit et la matière", Paris, 1987, préface de Basarab Nicolescu.

² On se réfère ici à Nicolescu, 1998 : « *La logique du tiers inclus n'est pas simplement une métaphore pour un ornement arbitraire de la logique classique, permettant quelques incursions aventureuses et passagères dans le domaine de la complexité. La logique du tiers inclus est une logique de la complexité et même, peut-être, sa logique privilégiée dans la mesure où elle permet de traverser, d'une manière cohérente, les différents domaines de la connaissance. La logique du tiers inclus n'abolit pas la logique du tiers exclu : elle restreint seulement son domaine de validité. La logique du tiers exclu est certainement validée pour des situations relativement simples, comme par exemple la circulation des voitures sur une autoroute : personne ne songe à introduire, sur une autoroute, un troisième sens par rapport au sens permis et au sens interdit. En revanche, la logique du tiers exclu est nocive, dans les cas complexes, comme par exemple le domaine social ou politique. Elle agit, dans ces cas, comme une véritable logique d'exclusion : le bien ou le mal, la droite ou la gauche, les femmes ou les hommes, les riches ou les pauvres, les blancs ou les noirs. Il serait révélateur d'entreprendre une analyse de la xénophobie, du racisme, de l'antisémitisme ou du nationalisme à la lumière de la logique du tiers exclu. (...) Nous nous attendons, dans les années à venir, à des avancées importantes de l'étude de la conscience grâce à l'introduction de ces deux notions. La conscience n'est-elle pas le meilleur laboratoire de l'inclusion du tiers ?* »

voyait du « vide », la *systemogénèse* de Lupasco, en introduisant l'actualisation / potentialisation, permet de penser la dynamique des systèmes et fait émerger, du « vide », des espaces médians signifiants. On voit tout de suite l'intérêt de cette conception pour appréhender les systèmes linguistiques plurilingues.

Le principe dialogique dépasse ainsi le principe dialectique pour construire une identité complexe, que Morin nomme *Unitas multiplex*.

*Ceci trouve sa filiation dans la dialectique; mais la source profonde doit être cherchée dans la pensée contradictoire d'Héraclite, qui conçoit la pluralité dans l'un. L'unité d'un être, d'un système complexe, d'une organisation active n'est pas comprise par la logique identitaire, puisqu'il y a non seulement diversité dans l'un, mais aussi relativité de l'un, altérité de l'un, incertitudes, ambiguïtés, dualités, scissions, antagonismes. Il faut comprendre que l'un est en réalité relatif par rapport à l'autre. Il ne peut être défini seulement de façon intrinsèque. Il a besoin, pour émerger, de son environnement et de son observateur. L'un est donc complexe. Il est une identité complexe. Il est, comme tout ce qui produit de l'individualité, de l'autonomie, de l'identité, de la permanence dans ses formes, une **Unitas multiplex**. J'ai écrit, dans Penser l'Europe, que nous vivons dans l'illusion que l'identité est une-et-indivisible, alors que c'est toujours une *Unitas multiplex* (une unité complexe). Nous sommes tous des poly-identitaires, dans le sens où nous unissons en nous une identité familiale, une identité transnationale, éventuellement, une identité professionnelle ou doctrinale. (Morin, 2008 : 251).*

Bien évidemment, la pensée complexe n'est pas à envisager dans une fonction utilitaire qui consisterait à appliquer des opérateurs comme autant de recettes explicatives ; il s'agit bien d'une théorie d'ensemble — mais ni unitaire ni totalisante — dont la portée épistémologique nous conduit non pas à l'applicationnisme mais au contraire, au développement d'une herméneutique compréhensive ancrée dans le monde, à un « méta point de vue » susceptible d'articuler le local et le global, et enfin à la reliance.

En somme, à côté d'une filiation logique qui conduit d'Aristote à Comte en passant par Descartes, vient s'actualiser une filiation alternative, qui mène d'Héraclite jusqu'à Piaget¹ et Lupasco, en passant par Pascal, Bergson² et Bachelard³ ... sans récuser le tiers inclus, la coexistence des pôles et la valeur herméneutique des paradoxes. En redéfinissant le discours scientifique, l'épistémologie de la complexité appelle en conséquence à redéfinir la construction de l'objet scientifique.

¹ Morin reconnaît l'intérêt du double interactionnisme piagétien objet-sujet et genèse-structure.

² Pour Bergson, il est possible d'allier l'intelligence et l'intuition, la spiritualité et la rationalité, l'évolution et la création...

³ Morin retient du « nouvel esprit scientifique » de Bachelard « une logique non-aristotélécienne, une épistémologie non-cartésienne, une physique non-newtonienne ».

3.2.2. L'OBJET COMPLEXE

Nous avons vu que le discours scientifique relève moins du discours objectif que du principe dialogique qui permet « *d'opérer la restauration du sujet par le principe de la réintroduction du connaissant dans toute connaissance, et de désocculter la problématique cognitive que le paradigme de simplification recèle : de la perception à la théorie scientifique, toute connaissance est une reconstruction/traduction par un esprit/cerveau dans une culture et un temps donnés.* » (Morin, 2008 : 251). Un autre aspect important réside dans la question de la maîtrise scientifique, question qui se pose de façon spécifique dans le champ éducatif, où il convient dès lors d'interroger les fondements qui légitiment la parole du « maître ». En explorant l'ambiguïté polysémique du terme, Ardoïno, dont les travaux ont beaucoup apporté à la pensée complexe pour les sciences de l'éducation, montre l'illusion de la maîtrise qui revêt aussi une forme de violence symbolique :

Ordinairement, celle-ci est pensée comme capacité du maître, propriétaire d'un esclave, ce dernier réduit à l'état d'un objet, défini en fonction d'un espace dans lequel il s'inscrit, et, de ce fait, voulu contrôlable. En ce sens, maîtriser ou contrôler un mouvement insurrectionnel, une manifestation, un incendie, un animal dangereux deviennent pratiquement synonymes. On voit, au passage, combien l'emploi du terme " maître ", dans le cadre scolaire " risque de constituer une sorte de malédiction. Mais l'idée de maîtrise peut encore être très différemment comprise plus qualitativement en termes de familiarité et d'excellence, liés à l'expérience et à la durée : ainsi la maîtrise qu'un artiste peut avoir de son art, la maîtrise du "compagnonnage" et des sociétés initiatives. C'est une maîtrise d'accompagnement impliquant le temps plus encore que l'espace. La maîtrise d'une culture, d'une langue et, probablement, la maîtrise évoquée à propos d'une forme ou d'un type de relation sont plutôt, selon nous, de cet ordre. (Ardoïno, 1982)

À l'inverse, la pensée complexe accorde à l'incertitude une place et une légitimité beaucoup plus grandes, et inscrit les acteurs dans le champ d'une action éducative qui procède avant tout de la rencontre :

L'expérience la plus poussée, parfois la plus cruelle, mais probablement aussi la plus enrichissante, que nous puissions avoir de l'hétérogénéité est celle qui nous est imposée à travers la rencontre avec autrui, en tant que limite de notre désir, de notre pouvoir et de notre ambition de maîtrise (dans la première acception du terme). L'une des significations les plus profondes (et peut être intolérables), du pluriel n'est elle pas le caractère inéluctable de cette reconnaissance et de cette acceptation de l'autre, altération (phénoménale, conçue comme jeu dynamique et dialectique de l'autre, inscrite dans une durée), beaucoup plus encore qu'altérité éidétique (seulement " idée " de l'autre), mais toutes deux excédant largement la simple notion de différence parce que tenant essentiellement compte d'une hétérogénéité, ici constituée principalement de désirs, d'intérêts et d'intentionnalités, voire de stratégies, antagonistes ? (Ibidem)

Dès lors, le discours scientifique de la complexité intègre une dimension nouvelle qui est la multiréférentialité. L'approche multi-référentielle va s'attacher à « *rendre plus lisibles, à*

partir d'une certaine qualité de lectures (plurielles), de tels phénomènes complexes (processus, situations, pratiques sociales, etc). Ces optiques (psychologique, ethnologique, historique, psycho-sociale, sociologique, économique, etc.) vont tenter de regarder cet objet sous des angles non seulement différents (ce qui est "différent" peut rester enfermé dans l'ordre du même, ainsi la multi-dimensionnalité, la multi-critérialité, etc) mais surtout autres (impliquant donc altérité et hétérogénéité), autrement dit, assumant, chaque fois, des ruptures épistémologiques ». (Ardoino, 1993). La réintégration du sujet pose la question de la responsabilité non seulement du discours mais de la posture et de l'action scientifique. Épistémologie et éthique se retrouvent indissolublement liées.

La définition complexe d'objets scientifiques au sein du champ éducatif a donné lieu à un certain nombre de propositions modélisantes dont il est utile de donner un aperçu. Parmi les éléments constitutifs de notre problématique, nous pouvons ainsi proposer cinq exemples : la didactique des langues (Puren, 1994), l'établissement scolaire (Ardoino, 1993), la relation pédagogique (Lerbet-Sereni, 2000), le praticien (Masciotra et al. 2008), et enfin, la « langue » elle-même (Blanchet, 2005, 2007).

❖ **LA DIDACTIQUE DES LANGUES : UN OBJET COMPLEXE QUI NECESSITE UN « META POINT DE VUE »**

À l'issue d'une réflexion sur l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Puren (1994) a montré que la succession des paradigmes méthodologiques que manifeste l'histoire de la discipline depuis le 19^{ème} siècle est liée à l'impossibilité d'appréhender la didactique des langues comme un objet complexe. Or, c'est un objet d'une grande complexité, ce qui se mesure notamment :

À la pluralité de ses acteurs qui sont dans l'enseignement scolaire, les élèves, les enseignants, les concepteurs de matériels, les didactologues, les formateurs, les responsables institutionnels et les parents d'élèves
À la variabilité des comportements de ses différents acteurs à l'intérieur de son champ
À la forte incidence et large extension d'un environnement qui part des conditions matérielles de travail et englobe la société tout entière
À la diversité des systèmes qui ont été mis au point au cours de l'histoire à l'intérieur de ce champ (les méthodologies constituées)
Au nombre et à l'hétérogénéité des sciences contributives auxquelles elle a recours
Au haut degré d'incertitude sur le fonctionnement de son champ
Aux interrelations nombreuses et constantes entre les éléments et les sous-systèmes du champ de cette didactique Puren (1994 : 178)

Il convient donc de rechercher des modalités d'action à la fois systémiques et dynamiques, propres à permettre de penser et d'agir sur les interactions entre les différents éléments constitutifs d'un système de formation. En reprenant le cadre opératoire de Morin (1990),

Puren propose en cela la constitution d'une « éco-méthodologie » complexe, opératoire sur les plans conceptuel comme pragmatique :

Et c'est pourquoi tous les outils d'intervention dans ce champ se doivent au moins d'être utilisés avec la conscience de leurs effets réducteurs, au mieux d'être eux-mêmes complexes comme le sont le principe dialogique (prise en compte simultanée des caractères contradictoires), le principe récursif (ou les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit), le principe hologrammatique (la moindre séquence de classe pose la problématique didactique dans toute sa complexité et mobilise tous ses outils d'analyse, toutes ses approches, toutes ses sciences contributives), le principe de transversalité (les mêmes problématiques se retrouvent simultanément à des niveaux différents), et le principe du « méta-point de vue » (il n'est possible d'appréhender dans sa globalité l'ensemble d'une problématique à un niveau déterminé qu'à partir d'un point de vue supérieur). (Puren, 1994 : 179)

En effet, la conception comme l'action didactique et pédagogique sont tributaires du non prévisible, et la pensée complexe permet de penser l'organisation tout en intégrant le désordre, ce qui accroît la capacité d'agir dans l'incertitude.

❖ L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : UNE APPROCHE MULTIREFERENTIELLE

Dans le champ plus général de l'éducation, Ardoïno montre en quoi, par exemple, un établissement scolaire est une structure complexe, qu'il convient d'appréhender comme telle par la mise en œuvre d'une construction épistémologique consciente et multiréférentielle. Certes, l'établissement scolaire peut être appréhendé en tant que structure de niveau méso-structural comme une « organisation »¹ relativement indépendante, mais Ardoïno montre les limites d'une telle approche et son caractère réificateur :

Dans tous les cas, l'histoire, la temporalité, la durée, ne sont pas censées contribuer largement à l'intelligibilité des données. L'étude du phénomène bureaucratique, par l'école française de la sociologie des organisations, s'y applique assez bien, en parvenant à identifier et à décrire les conflits de pouvoir qui se jouent sous l'apparente rationalité du méso-système. (...) Les sciences de l'organisation, l'intervention psycho-sociologique, les techniques de gestion, la micro-économie, la praxéologie, se conjugueront assez aisément, dans une telle perspective, voulant principalement privilégier les agents et les acteurs, pour négliger, aussi bien, les aspects psychologiques plus fins intéressant les besoins, les désirs et les angoisses, la vie inconsciente des personnes, l'imaginaire, les motivations, les croyances, les opinions, etc, correspondant davantage à ce que nous avons appelé, plus haut, les auteurs et la problématique de leur autorisation, que les dimensions macro-sociales, institutionnelles et politiques, qui surplomberont ces périmètres surtout dévolus à l'innovation et à l'optimisation.

¹ Ardoïno précise : « une organisation (au sens que les auteurs américains donnent, aujourd'hui, à ce dernier terme), c'est à dire, un ensemble organisé de fonctions interdépendantes, en vue de la réalisation, pensée en termes de stratégies, de certaines tâches formulées en termes d'objectifs ».

Les références à la mécanique, avec l'image de la machine, ou à la biologie, avec l'idée des animaux-machines, fonderont une attente de réparation, jusqu'à l'analogie avec la pathologie et les soins médicaux. Cet ensemble peut, remarquons le, fonctionner indépendamment des autres lectures, avec sa logique propre. C'est justement ce caractère quasi-axiomatique qui fera tendre constamment vers son "autonomisation" et sa réification. (Ardoino, 1993)

En effet, il est nécessaire de prendre en compte les liens entre le niveau méso structural et le niveau macro structural qui le détermine, celui de l'institution, lui-même inscrit dans un système sociétal de valeurs et de dimensions politiques :

Mais l'établissement scolaire, même pourvu d'une autonomie relative, reste, tout autant, une partie d'un tout plus vaste, l'institution. Celle-ci jouit d'une autorité et d'une légitimité sociales. Elle exerce un pouvoir. Sa nature est juridique et, finalement, plus encore symbolique que fonctionnelle. Elle s'exprime à travers un faire social-historique postulant une dialectique de l'institué et de l'instituant. Son sens, en amont des programmes, est toujours celui d'un projet-visée. Les finalités politiques, mêmes occultes, dont les objectifs deviendront des traductions stratégiques, évoquent une intentionnalité surtout collective mais, en outre, la prise en compte des implications diversifiées des acteurs tentera d'établir un pont entre le macrocosme des sociologues et le microcosme des psychologues. L'histoire est au cœur même de tels procès. La reconnaissance des rapports de force et des intérêts de classe, donnent à cette représentation de la réalité sociale un caractère naturellement polémique (conflits sociaux). L'analyse institutionnelle, les sociologies critiques, voire militantes, mais aussi les "sociologies de la fatalité", de la reproduction, semblent plus appropriées à la description et à l'analyse de cet autre versant. (ibidem)

Par ailleurs, au niveau « micro » l'établissement fonctionne en tant que communauté d'acteurs, et il est impossible de faire abstraction des subjectivités et de leurs mises en interactions :

Enfin, l'établissement scolaire est un lieu de vie, une communauté, réunissant un ensemble de personnes et de groupes en interactions réciproques. Les relations qui tissent le vécu collectif, au fil des situations successives, sont inscrites dans une durée, chargées d'histoire (et d'"histoires" constituant un contentieux entre les protagonistes), et se trouvent tout autant déterminées par la dynamique des pulsions inconscientes et de la vie affective, par le jeu des phénomènes transférentiels et contre-transférentiels, par les incidences des implications tenant aux rôles ou aux affiliations, par le poids propre des structures psychiques, par les biais spécifiques provenant des bagages intellectuels des uns et des autres, que par la logique d'un système voulant répartir des fonctions et assigner des tâches pour mener à bien des missions. Dans une telle communauté les acteurs aspirent toujours plus ou moins à devenir auteurs. (..) Des approches, principalement psychologiques, psycho-sociales ou psychanalytiques, rendront incontestablement mieux compte de ces derniers aspects. (ibid.)

Dans cette mesure, la perspective adoptée constitue un point de vue conscient sur la réalité, un regard « structuré par son équipement culturel, conceptuel, théorique, etc., qui se saisit de l'objet, qui le découpe, et qui le reconstruit ». Cette perspective est nécessairement multiple :

La synthèse des abords de ces différents versants, prêtés à l'objet, à partir de ces diverses perspectives, ne saurait, de notre point de vue, s'effectuer, sans risques graves de mutilation de la réalité, à partir d'un seul référentiel, avec un langage unique. (Ibid.)

❖ LA RELATION PEDAGOGIQUE : UNE REDEFINITION PAR LE TIERS INCLUS

Toujours dans le champ de l'éducation, Lerbet-Sereni (2000) a ainsi proposé de saisir ce qui est mis en jeu au cœur même de la classe en restaurant « les tiers inclus de la relation pédagogique » dans une modélisation complexe :

*Ce qui spécifie la relation comme **pédagogique**, c'est que les interactions qui s'y déploient concernent les savoirs au sens large. C'est parce que des savoirs sont à travailler entre cet enseignant et cette classe que les uns et les autres se trouvent réunis, c'est parce que ceux-là sont réunis que des savoirs vont s'échanger, s'élaborer, se construire, s'approprier, de façon singulière et jamais reproductible à l'identique, dans des interactions qu'ils vont inventer. C'est aussi un système par lequel, par la façon dont les savoirs sont mis en jeu, se fait l'expérience de certaines modalités du rapport à soi, à l'autre, aux autres et au monde, et qui, par ces expériences de reliances diverses, peut aussi transformer le rapport au savoir.*

*Dans ce champ scolaire, je propose que l'espace d'**inter-action** renvoie aux **savoirs** en tant que contenus. S'il devient effectivement pensé comme espace **entre** les entités, alors les contenus ne sont plus stricte possession de l'enseignant qui en détiendrait seul les moyens d'accès ainsi que la vérité, mais bien susceptibles de nourrir un espace tiers, partagé, partageable, qui à la fois relie et sépare, parce qu'investit par des entités différenciées en même temps qu'il contribue à les différencier. L'espace de **trans-action**, quant à lui, renverrait à ce que je nomme l'**organisation des savoirs**. Cette organisation déborde les savoirs eux-mêmes et les acteurs (leur relation est en partie ainsi nourrie et structurée par des règles et des obligations scolaires et de contenu qui ne sont le fait ni de l'un ni des autres). Cependant, l'organisation des savoirs pour tel système particulier aura bien aussi à pouvoir être construite dans l'échange, en fonction des partenaires en présence, et pas seulement de règles externes strictement venues d'ailleurs. (...) un nouveau rapport au savoir pourrait se faire : rapport lui aussi paradoxal, où la règle et la liberté ne sont plus disjointes, et où s'éprouve la possibilité de les questionner, pour apprendre et en apprenant.*

*La **co-action**, enfin, serait ce qui permettrait au système dans son ensemble de s'orienter, de trouver peu à peu ses finalités à travers une relation conjointement investie. On parlera alors, pour les co-actions, du **sens du savoir**. Quel sens cela a-t-il que nous travaillions aujourd'hui, ou généralement, de telle façon, à propos de tel aspect du programme, ou de la maîtrise de tel type de problèmes ? (...) question-réponse fondamentale (le sens, c'est aussi : où allons-nous ?) à laquelle il faudrait peut-être, de temps en temps, laisser répondre la classe (...) des réponses instructives pour tous pourraient surgir, instructives entre autres sur le sens que les élèves attribuent à cette relation particulière, ainsi que sur leur rapport aux savoirs. Que la réponse fournie par l'enseignant fasse "gagner du temps", c'est indéniable. Du temps d'horloge arrêtée au seul présent. Mais la contribution de la réponse à l'appropriation signifiante, par l'élève, de sa relation à l'enseignant et à ses propres études, ne peut se contenter de la parole de l'enseignant. (Lerbet-Sereni, 2000)*

Il apparaît dès lors que la co-construction du rapport au savoir suppose la prise en compte de l'espace de médiation et la réhabilitation de la parole de « l'apprenant ». De ce fait, la mise en œuvre socio-constructiviste des situations d'enseignement-apprentissage conduit à reconnaître la primauté des situations en éducation.

❖ **DU PRATICIEN REFLEXIF AU PRATICIEN ENACTIF : ENSEIGNER DANS UN « ETRE-LA »**

Un prolongement intéressant — et complexifiant — de cette perspective est donné par Masciotra et al. (2008) qui proposent une mise en œuvre « *énactive* » des situations d'enseignement-apprentissage. Pour mieux comprendre les enjeux de cette conception, nous pouvons nous référer à la notion d'énaction telle que présentée par Varela (1989), en ce qu'elle constitue l'aboutissement d'une évolution épistémologique sur la cognition. La question de la connaissance a été modélisée par plusieurs courants successifs, tentés de réduire la conscience à des interactions entre neurones, ou encore de séparer le cerveau du monde extérieur. Varela (1989 : 42, 77, 112) propose ainsi une mise en perspective des trois visions, cognitiviste, connexionniste, et énative, par un jeu de questions-réponses comparées.

| | Cognitivism (p.42) | Connexionnisme (p.77) | Énaction (p.112) |
|--|--|---|--|
| Q1 Qu'est-ce que la cognition? | Le traitement de l'information; la manipulation de symboles à partir de règles. | L'émergence d'états globaux dans un réseau de composants simples. | L'action productive: l'historique du couplage structurel qui enacte (fait émerger) un monde |
| Q2 Comment cela fonctionne-t-il? | Par n'importe quel dispositif pouvant représenter et manipuler des éléments physiques discontinus: des symboles. Le système n'interagit qu'avec la forme des symboles (leurs attributs physiques), et non avec leur sens | Des règles locales gèrent les opérations individuelles et des règles de changement gèrent les liens entre les éléments. | Par l'entremise d'un réseau d'éléments inter-connectés, capable de subir des changements structuraux au cours d'un historique non interrompu. |
| Q3 Comment savoir qu'un système cognitif fonctionne de manière appropriée? | Quand les symboles représentent adéquatement quelque aspect du monde réel, et que le traitement de l'information aboutit à une solution efficace du problème soumis au système. | Quand les propriétés émergentes (et la structure résultante) sont identifiable à une faculté cognitive - une solution adéquate pour une tâche donnée. | Quand il s'adjoint à un monde de signification préexistant, en continu développement (comme c'est le cas des petits de toutes les espèces), ou qu'il en forme un nouveau (comme cela arrive dans l'histoire de l'évolution). |

L'approche énative constitue, pour Varela, une critique de ces conceptions en même temps

qu'un aboutissement cohérent à la fois sur les plans biologique et phénoménologique, en ce qu'il réintroduit la « *temporalité de la vie* » au cœur du système :

On remarque que deux notions nouvelles pour les Sciences et technologies de la cognition apparaissent dans ces réponses. D'abord, puisque les représentations ne jouent plus un rôle clé, l'intelligence ne se définit plus comme la faculté de résoudre un problème mais comme celle de pénétrer un monde partagé. En suite c'est l'évolution qui remplace maintenant l'idée d'une structure fonctionnelle qui justifie la réalisation d'une tâche. Bref, de même que le connexionnisme est issu du cognitivisme et d'une plus grande proximité avec le cerveau, l'approche de l'énaction fait un pas de plus dans la même direction pour englober aussi la temporalité de la vie qu'il s'agisse de l'espèce (évolution), d'un individu (ontogénèse), ou d'une structure sociale (culture). (Varela, 1989 : 113)

Pour Masciotra et al. (2008), il est nécessaire d'élargir la conception du savoir et du rapport au savoir en mettant en œuvre un autre rapport au monde : « *au-delà des réformes, l'éducation a besoin d'un véritable changement de paradigme, car tout n'est pas dans la tête. Un renversement complet s'impose : en paraphrasant Karl Marx (1950), on peut dire que l'éducation actuelle place la personne sur sa tête, il faut la remettre sur ses pieds et l'ancrer dans le monde* ». Pour les auteurs, l'enseignant, comme l'apprenant, sont conçus comme des êtres « en situation », ce qui renvoie me semble-t-il, à une approche aussi bien ontologique que pragmatique : « *être en situation de ... renvoie à la dialectique situant / situé : une personne se situe activement (elle est situante) en engageant ses possibilités autant qu'elle est située par les contraintes aussi bien que par les ressources présentes dans les circonstances dans lesquelles elle se trouve* ».

De ce point de vue, l'enseignant est considéré comme un praticien qui opère dans et par l'action en situation, c'est-à-dire dans la dynamique situant / situé. Il fait preuve d'une « intelligence situationnelle », qui englobe, tout en la dépassant, la posture réflexive (Schön, 1994). En conséquence, « *le praticien énaactif se distingue donc du praticien réflexif chez lequel l'accent est mis sur la réflexivité plutôt que sur l'agir* » (Masciotra, 2008).

Plusieurs concepts permettent d'explicitier la théorie de l'énaction pour l'enseignement-apprentissage :

- « Être en situation de... » : « *dans cette perspective, la connaissance relève toujours d'expériences actives qui se déploient et se développent à l'intérieur de la dynamique du processus situant/situé. La connaissance s'expériencie en action et se situe autant qu'elle est située.* »
- Le réseau d'action virtuelle et l'espace de manœuvre : « *le concept réseau d'actions virtuelles concerne les possibilités qu'une personne met en jeu dans son expérience active ; le concept de spielraum (espace de manœuvre) concerne l'environnement physique et social, c'est-à-dire l'objet tel que le comprend (sens de prendre avec soi) la personne pour en faire son champ d'action* ».
- La relationalité : elle concerne le rapport au monde, c'est-à-dire le rapport qu'a un être avec son propre *spielraum*. « *L'évolution de l'être-au-monde implique le*

développement concomitant du soi (être en tant qu'acteur, enseignant, etc.), du découpage du monde en diverses réalités (théâtre, école) et la construction d'une relationalité. Le couplage structurel entre le réseau d'actions virtuelles d'une personne et son spielraum est une question de relationalité qui devient alors un concept-clé pour exprimer le sens profond de l'énaction. »

- La disponibilité. Elle constitue un aspect essentiel de l'intelligence dispositionnelle, une modalité d'être présent au monde en engageant, unifiant et canalisant toutes les ressources dans la tâche à réaliser. Il s'agit « faire corps », c'est-à-dire se placer — avec sa multidimensionnalité propre, physique et mentale — dans une situation de façon à être en mesure d'activer efficacement le réseau d'action virtuelle. Pour les auteurs, la disponibilité est liée la perspective zen¹, ou au *do* qui participe de la maîtrise de soi et de son union au monde.
- En cohérence, la notion de *maai*, tirée de la culture japonaise, est introduite et reliée au triptyque réseau d'actions virtuelles / relationalité / spielraum. Le *maai* réfère à l'espace spatio-temporel qui sépare des objets ou des personnes (*ma*) et à l'harmonie entre les objets ou les personnes (*ai*). On trouve ici, à mon sens, une notion proche du tiers inclus.

En conclusion, l'intelligence *énactive* « ne peut pas être réduite à une quelconque 'substance' qui logerait dans la tête » : on enseigne / apprend avec ce que l'on est, ce que l'on sait, mais surtout dans un « être-là ». En ce sens, l'intelligence *énactive* « réfère à la capacité adaptative de la personne, en termes de maîtrise de soi et de maîtrise des situations. L'intelligence *énactive* est adaptative, émotionnelle, rationnelle, cognitive, distribuée, évolutive et multiforme. »

En ce qui concerne notre recherche, nous voyons que l'approche complexe de la relation pédagogique, qu'il s'agisse du socioconstructivisme comme de la perspective *énactive* nous amène à considérer la primauté de la situation dans les relations éducatives, mais à partir de là, il s'agit aussi de comprendre de quoi sont composées ces inter-subjectivités relationnelles qui permettent aux individus de se construire tout en construisant leur monde de référence. C'est ce que permet une approche complexe des phénomènes langagiers, en permettant d'appréhender les « langues » dans leurs dimensions tant individuelle que sociale, comme respectivement inter-déterminées, et que nous allons voir avec la proposition de Philippe Blanchet de concevoir les langues comme des unités multiplexes sociolinguistiques.

¹ Notons par ailleurs que les auteurs, à l'instar de Varela qui pratiquait la méditation bouddhiste, associent à l'énaction une forme de sagesse spirituelle, inspirée ici de la perspective *do*. On pense aussi à la démarche de René Barbier, et à celle de Jean-Marc Pambrun, cité plus haut. Le discours scientifique est véritablement incarné, y compris dans un parcours spirituel.

❖ LA LANGUE, OU « L'UNITE MULTIPLEXE (SOCIO)LINGUISTIQUE »

Dans le champ de ce qu'on nomme aujourd'hui « sciences du langage », deux filiations intellectuelles peuvent être distinguées, que Blanchet (2007a) désigne respectivement comme les structuralinguistiques et les sociolinguistiques, en ce que chaque conception est issue d'une sociogénèse scientifique spécifique. C'est ainsi qu'à côté de la linguistique saussurienne structurale qui prend la langue comme objet, celle-là étant considérée comme un système stable, il existe dès le 19^{ème} siècle, via les comparatistes, philologues, dialectologues, puis au 20^{ème} siècle avec les travaux de Meillet, et notamment Labov, puis Calvet, précurseur en France, des approches plus soucieuses de prendre en compte les pratiques sociales, et de réintégrer, pour reprendre la terminologie saussurienne, la parole dans la langue. Sans retracer l'histoire de la sociolinguistique, posons avec Calvet (1999), de Robillard (2003) et ici Blanchet, (2007a : 32) que de ce point de vue, « *les langues sont des abstractions construites à partir d'une certaine compréhension de certaines pratiques et de certaines représentations (y compris celles des linguistes), et non des « objets réels » qui s'imposeraient à nous comme des « données ».* D'où l'importance accordée aux « représentations ». Mais Blanchet (2007a : 47) montre que si les deux conceptions, structuralinguiste et sociolinguiste, diffèrent, ce n'est pas tant parce qu'elles construisent différemment leurs objets (langue vs parole ou langages) que parce leur fondement épistémologique est en réalité radicalement différent. La sociolinguistique, telle qu'il la définit, s'inscrit ainsi dans une perspective constructiviste qui produit des connaissances scientifiques tout en reconnaissant que les connaissances scientifiques sont des représentations mentales/sociales parmi les autres, se différenciant des connaissances usuelles par leurs modalités de construction et d'exposition. « *D'où l'importance redoublée des représentations et de la réflexivité du chercheur, de l'historicisation de sa démarche sociocognitive, à la fois participante, interprétative et interventionniste (phénoménologique, qualitative et téléologique...)* » (Blanchet, 2007a : 46).

La démarche sociolinguistique entre donc dans une herméneutique, ce qui n'est pas incompatible avec le statut scientifique de la connaissance produite, qu'il convient de définir spécifiquement : « *Une connaissance scientifique, a fortiori qualitative et interprétative et y compris sans le savoir si elle est quantitative et positiviste, propose selon des modalités qui lui octroient une certaine significativité, une lisibilité des phénomènes sociaux (ou autres), lisibilité qu'une expérience empirique quotidienne trop limitée et non conscientisée ne permet pas de construire aussi efficacement* » (Ibid.). On observe ainsi que les travaux se sont considérablement développés depuis une quinzaine d'années. Calvet, Eloy, de Robillard et Blanchet, notamment, ont proposé une réflexion épistémologique de type complexe : Calvet (1994, 2004) avec l'élaboration d'un modèle gravitationnel, de Robillard (1998, 2001, 2003, 2007), en s'intéressant à la pertinence d'une sociolinguistique chaotique, ainsi qu'Eloy (2003), Blanchet (1998, 2000, 2003, 2005, 2010 et 2011) en développant une sociolinguistique de la complexité plus proche de la pensée complexe de Morin.

Dès lors, parce que l'épistémologie diffère, le statut de l'objet diffère lui aussi : « *On n'enseigne pas du tout la même chose ni de la même façon ni avec les mêmes finalités sous l'intitulé « langue » selon qu'on y travaille dans une perspective structurilinguistique ou sociolinguistique* », observe Blanchet (2007 : 56). En particulier, l'étude des processus mis en œuvre dans les situations plurilingues (Billiez, 1998 ; Gajo et al., 2004 ; Castellotti, 2001 ; Moore, 2006) a permis d'identifier une compétence plurilingue globale constitutive d'un « *capital langagier et culturel* », en tant que « *compétence à interagir plurielle, complexe, voire composite et hétérogène qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné* » (Coste, Moore et Zarate, 1997). Partant, « *les enjeux sont vifs pour la compréhension des situations, la mise en place de politiques linguistiques, pour le développement des « compétences plurilingues », globalement pour la gestion de la pluralité/de l'altérité linguistique dans les sociétés et chez les individus. On en est arrivé à contester même qu'il existe, au niveau des fonctionnements sociaux effectifs, des objets identifiables qui seraient des langues. D'où le recours à une terminologie alternative : répertoire verbal, ressources langagières, pluralité linguistique, etc., chez des sociolinguistes et notamment des sociodidacticiens, comme Lüdi et Py, Billiez, Heller, Coste, Castellotti, Moore, etc., et bien sûr Robillard, et Calvet (dont le sous-titre de l'ouvrage de 2004 résume le débat : La langue est-elle une invention des linguistes?).* » (Blanchet, 2007 : 13). À partir de là, Blanchet propose de redéfinir le concept de langue selon « **le principe de l'émergence d'un système complexe** ». Le schéma reproduit ci-dessous peut se lire ainsi :

Une langue est un système complexe émergent du processus d'interaction en hélice des trois pôles que constituent les pratiques sociales, les représentations sociales, les institutionnalisations socio-politiques, qui se déploie en hélice selon les temporalités, les espaces, les organisations sociétales et les interactions de ses acteurs et de sa propre dynamique parmi d'autres systèmes émergent. (Blanchet, 2007 : 37, souligné par l'auteur)

Pour l'auteur, cette modélisation s'appuie sur une conception « éminemment sociolinguistique » dans la mesure où les trois pôles en jeu — *pratiques sociales, les représentations sociales, les institutionnalisations socio-politiques* — sont constitués par des phénomènes sociaux.

Le schéma intègre en le dépassant les outils et notions-clé des structurilinguistiques : Blanchet reconnaît que « *les pratiques linguistiques sont évidemment sous-tendues et partiellement rendues possibles par des fonctionnements cognitifs qu'elles contribuent partiellement à produire* » et que les éléments propres au système de la langue (phonèmes, morphèmes ...) constituent des « *marqueurs élaborés par les représentations, dans les actions glottopolitiques* ». Toutefois, ces éléments sont considérés comme des micro-systèmes intégrés et leur poids est relativisé : « *il ne m'apparaît pas que ces autres systèmes jouent un rôle important dans l'émergence des unités multiplexes sociolinguistiques : au mieux les acteurs glottopolitiques y trouvent et adoptent des emblèmes ponctuels dotés de fonctions sociales* ». (Blanchet, 2007 : 39).

- Modélisation selon le principe de l'émergence d'un système complexe -

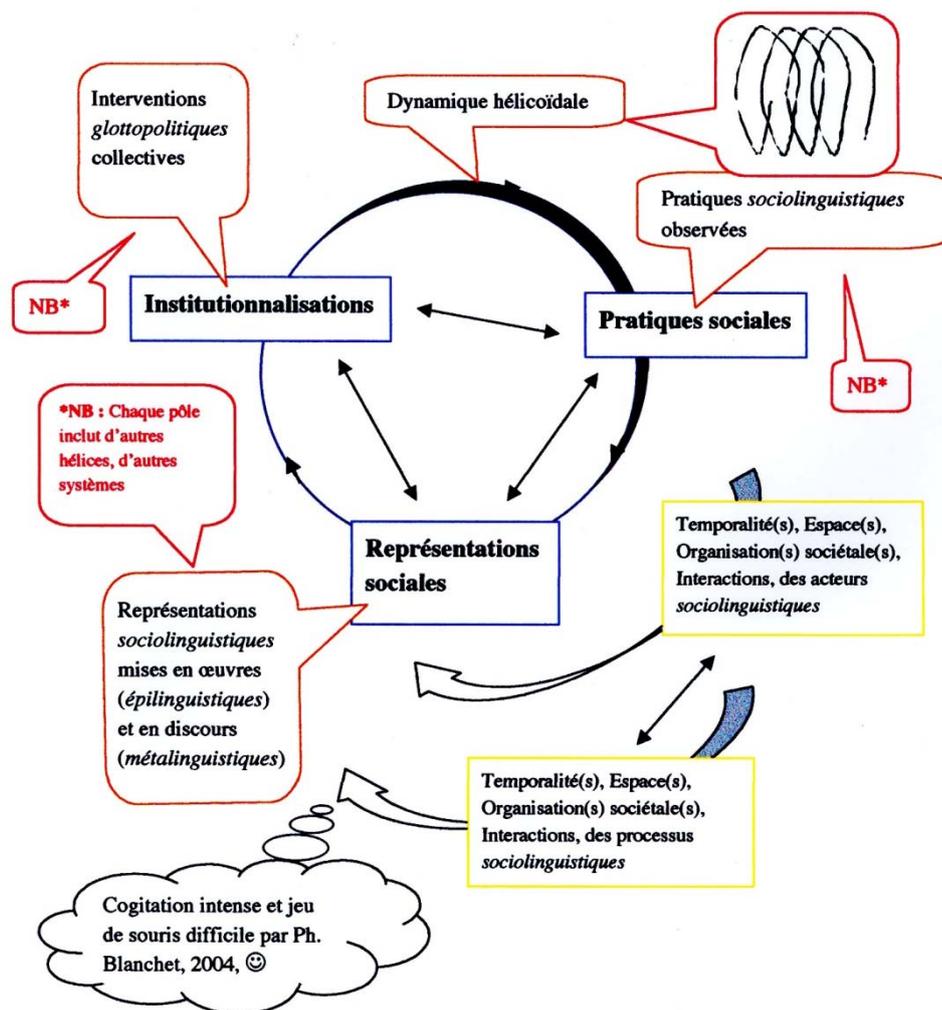


Fig.15. Modélisation complexe de processus sociaux tels que les Unités Multiplexes (Socio) Linguistiques (Blanchet, 2007 : 37)

Pour Blanchet, « ces UMSL (Unités multiplexes sociolinguistiques) constituent à leur tour, non des entités clairement définies et closes, bien sûr, mais des langues tendancielle (pour reprendre le terme de L.-J. Calvet), des pôles autour desquels et entre lesquels les acteurs sociaux (même au niveau individuel) bricolent « de la langue » (c'est-à-dire du « matériau linguistique ») le long de continuum croisés ». (Blanchet, 2007 : 37)

En ce qui concerne la définition de ce qu'est une langue, il apparaît alors que l'épistémologie complexe conduit à renverser le paradigme (post) saussurien dominant du 20^{ème} siècle, en accordant une importance primordiale non pas au code mais aux usages sociaux : « non pas à 'de quoi sont faites les langues' mais à 'ce que les gens font des phénomènes linguistiques',

c'est-à-dire à la façon dont ils les perçoivent, leur donnent des significations, les intriquent dans l'ensemble des processus ». D'où l'importance des représentations. En rétablissant le sujet dans le processus d'individuation des langues, l'approche complexe proposée par Blanchet veut offrir ainsi une alternative épistémologique aux sciences positives et quantitatives : « un exemple bien connu est évidemment celui de l'individuation¹ des « langues » ou plus largement des « variétés », individuation qui n'a souvent pas grand chose à voir avec les classifications que les typologies structurorolinguistiques nous proposent (...). Et cela a des conséquences très concrètes en termes d'élaboration et d'« implémentation » (donc de réussite) de politiques linguistiques ou de stratégies en didactique des langues. Or ce dans quoi les gens vivent, ce avec quoi ils agissent, ce sont bien les phénomènes linguistiques tels qu'ils les pensent, et non tels que des structurorolinguistes les pensent autrement, tout comme nous vivons dans une flore différemment vécue que par des botanistes ».

Ainsi, au-delà de la conception de l'objet scientifique, c'est le rapport entre praxis et épistémè qui est posé.

3.2.3. LA STRATEGIE : ENTRE EPISTEME, PRAXIS ET ETHIQUE

Les principes de la pensée complexe ont une valeur épistémique et pragmatique, puisqu'ils permettent de penser l'organisation tout en organisant la pensée, ce qui suscite des modalités d'action :

La pensée complexe ne résout pas d'elle-même les problèmes, mais elle constitue une aide à la stratégie qui peut les résoudre. (Morin, 1990, p. 111)

Morin oppose ainsi la stratégie et le programme. La stratégie procède d'une aptitude à résoudre les problèmes par l'innovation, le programme constitue une réponse adaptée à un problème dans un environnement stable ; dans le même sens, il distingue, nous l'avons vu, méthode et méthodologie. Ainsi, ce que Morin nomme stratégie est « *l'art d'utiliser les informations qui surviennent dans l'action, de les intégrer, de formuler soudain des schémas d'action et d'être apte à rassembler le maximum de certitudes pour affronter l'incertain* » (Morin, 1990 : 135). Dès lors, « *la complexité appelle la stratégie* », qui permet la gestion de l'action dans l'incertitude.

¹ En ce qui concerne les langues, le processus d'individuation est notamment défini par Marcellesi (2003 : 169) dans un rapport dialectique avec le processus de satellisation. La satellisation est « *le résultat sociolinguistique des rapports d'hégémonie (...) quand la satellisation l'emporte, la variation est minimisée, hiérarchisée, subordonnée* ». C'est ainsi que l'occitan a été minorisé par le français, ou que le corse a été considéré comme un dialecte de l'italien (Marcellesi rappelle par exemple que si le corse n'a pas pu bénéficier de l'inscription dans la Loi Deixonne en 1951, c'est parce que la langue était considérée comme allogène). Au contraire, « *l'individuation sociolinguistique est le processus par lequel une communauté ou un groupe tend à systématiser ces différences, à les sacraliser, à les considérer comme déterminantes, à en faire un élément de reconnaissance* ».

❖ L'ACTION STRATEGIQUE

Une illustration intéressante est donnée par A.-C. Martinet (2006) dans le domaine du management des organisations, — domaine duquel, à mon sens, on peut rapprocher les situations de réforme des systèmes éducatifs —. C'est ainsi que nous suivons Martinet (2006 : 33) qui, en réfléchissant aux liens qui unissent la pensée complexe à la stratégie, soutient qu'une véritable pensée stratégique, dont le but est « *de rendre les situations intelligibles et d'orienter la pratique* », ne peut être que complexe. Définie comme une conception particulière de l'action collective organisée et s'organisant, l'action stratégique met en jeu trois catégories fondatrices, *agôn*¹, *poiesis*, *praxis* et peut être identifiée grâce à au moins cinq attributs :

un acteur composite (Unitas Multiplex de Morin, unité active de Perroux...), actif, autonome – capable de poser lui-même et partiellement ses normes de comportement (Castoriadis) – mais non indépendant de son environnement bien sûr;

un projet éthico-politique, où à tout le moins des bribes de projet, image motrice, vision... qui évolue, se précise, se modifie, voire se transforme, à mesure que l'action se développe et que le cheminement s'accomplit. Bref, un projet qui entretient une relation récursive avec l'action qu'il suscite et les moyens qu'il pousse à mettre en œuvre;

un univers conflictuel disputé, concurrencé, donc incertain, changeant, jamais totalement compris. Univers peuplé d'autres acteurs qui gênent, entravent, voire s'opposent, dont les (ré) actions, et a fortiori les pensées, créent de l'incertitude (notons sur ce point que dans le cas précis des systèmes éducatifs, le conflit porte sur des valeurs concurrentes ; par exemple les conflits de langues en situation diglossique, ou les conflits de représentation diglossie vs plurilinguisme) ;

un effort de l'intelligence et de mise à niveau de conscience des représentations que l'acteur se fait de lui-même et du monde;

un temps multiple qui croise, compose, construit et déconstruit en permanence les temps de l'imaginaire, de la prospective, de la prévision, de la décision, de l'action... le temps de la durée et celui de l'instant

Entendue ainsi, l'action stratégique constitue le processus fondamental par lequel l'acteur se produit lui-même en produisant quelque chose (autopoïese), crée des formes et des structures nouvelles, tente « *de faire sens dans le magma par des spécifications et des clôtures provisoires* ». (Martinet, 2006 : 33).

On peut dès lors définir la stratégie comme une définition ouverte et dynamique de l'action, entre épistémè, praxis et éthique. En effet, l'action s'inscrit nécessairement dans une éthique

¹ Substantif grec correspondant au verbe *agô*, « mener », qui désigne l'assemblée, puis le concours, en particulier sportif (Agôn personnifié avait sa statue à Olympie, tenant des haltères) et, plus généralement, toutes sortes de luttes et de combats. En rhétorique, le terme a le sens précis d'argument principal, par opposition à l'exorde et à l'épilogue. Dans la comédie grecque ancienne : se dit aussi d'une scène proposant une joute oratoire. (d'après B.Cassin, in *Encyclopedia Universalis*).

de la relation. Morin rappelle que l'homme est multidimensionnel, défini par son rapport aux autres et à son environnement :

Tout en étant irréductiblement singulier, le sujet individuel est un point d'hologramme qui contient le tout de la trinité humaine (individu – société – espèce). (...) dans chaque énoncé du Je, il y a le cerveau biologique et la culture sociale. (...) le sujet n'est pas seul puisque Autrui et le Nous sont en lui.» (Morin, 2001 : 86)

Pour Morin (2004), une « écologie de l'action » contemporaine procède ainsi d'un triple niveau : individu, société, espèce, et est construite grâce à la reconnaissance et au dépassement d'un certain nombre de tensions (par exemple : contradiction entre égocentrisme et altruisme, tous deux légitimes, contradiction entre une éthique de responsabilité, qui accepte le compromis, ou une éthique de la conviction, qui les refuse). Ainsi, non seulement aucune action n'est isolable du milieu dans lequel elle s'inscrit, mais elle est susceptible d'échapper à l'intentionnalité des acteurs :

Les effets de l'action dépendent non seulement des intentions de l'acteur, mais aussi des conditions propres au milieu où elle se déroule (...) L'écologie de l'action nous indique que toute action échappe de plus en plus à la volonté de son auteur à mesure qu'elle entre dans le jeu des inter-rétro-actions du milieu où elle intervient. Ainsi l'action risque non seulement l'échec, mais aussi le détournement ou la perversion de son sens.

Cela nous conduit à faire preuve de modestie et de la circonspection, car « *il y a un conflit inhérent et très profond au sein de la finalité éthique elle-même puisque la réalité humaine comporte trois instances : individu, société, espèce* » :

La finalité éthique est dès lors elle-même trinitaire. Ainsi nous avons un devoir égocentrique qui nous est nécessaire pour vivre, où chacun est pour lui-même centre de référence et de préférence. Nous avons un devoir génocentrique où ce sont les nôtres, géniteurs, famille, progéniture, clan, qui constituent le centre de référence et de préférence. Nous avons un devoir sociocentrique où notre société s'impose comme centre de référence et de préférence. Enfin, nous avons cette éthique fragile et tardive, qui est anthropocentrique, elle émerge d'abord dans les grandes religions universalistes, puis s'affirme dans les idées humanistes : elle reconnaît en l'être humain un ego alter, (un sujet comme soi-même) et demande de fraterniser avec lui comme alter ego (autre soi-même). Ces devoirs sont complémentaires, mais s'ils surgissent en même temps, ils deviennent antagonistes. (Morin, 2004 : 50)

Il apparaît en somme que la rencontre entre Je et l'Autre est inhérente à la nature humaine, et constitutive de l'individu. Dès lors, l'éthique constitue la base de l'épistémologie complexe comprise comme une écologie émancipatrice de l'action humaniste qui se fonde sur la reliance à autrui.

3.3. LA RELIANCE

La notion de reliance, due à Roger Clause en 1963, a été conceptualisée en sociologie par Marcel Bolle de Bal dans les années 1970 : la reliance sociale consiste à « *créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes* ». La reliance intègre le processus de médiation, la structure de médiation, et le lien. La pertinence de ce concept a fait l'objet de critiques au sein du champ de la sociologie, mais son caractère englobant a permis une transposition à d'autres champs des sciences humaines, ce qui constitue son intérêt. (Bolle de Bal, 1996, T1 : 23, 112, 256). Edgar Morin a repris le concept de reliance qui permet d'exprimer les fondements éthiques de l'épistémologie de la complexité.

La notion de reliance, inventée par le sociologue Marcel Bolle de Bal, comble un vide conceptuel en donnant une nature substantive à ce qui n'était conçu qu'adjectivement, et en donnant un caractère actif à ce substantif. «Relié» est passif, «reliant» est participant, «reliance» est activant. (...) La pensée complexe est la pensée qui relie. L'éthique complexe est l'éthique de reliance. (...) Il faut, pour tous et pour chacun, pour la survie de l'humanité, reconnaître la nécessité de relier, de se relier aux nôtres, de se relier aux autres, de se relier à la Terre-Patrie. (Morin, 2005 : 114)

L'éthique de reliance fonde ainsi l'écologie de l'action :

*Notre civilisation sépare plus qu'elle ne relie. Nous sommes en manque de reliance, et celle-ci est devenue besoin vital; elle n'est pas seulement complémentaire à l'individualisme, elle est aussi la réponse aux inquiétudes, incertitudes et angoisses de la vie individuelle. Parce que nous devons assumer l'incertitude et l'inquiétude, parce qu'il existe beaucoup de sources d'angoisse, nous avons besoin de forces qui nous tiennent et nous relient. Nous avons besoin de reliance parce que nous sommes dans l'aventure inconnue. Nous devons assumer le fait d'être là sans savoir pourquoi. Les sources d'angoisse existantes font que nous avons besoin d'amitié, amour et fraternité, qui sont les antidotes à l'angoisse. **La reliance est un impératif éthique primordial**, qui commande les autres impératifs à l'égard d'autrui, de la communauté, de la société, de l'humanité. (ibidem)*

En établissant notre problématique de recherche nous avons vu que la question qui se pose pour la réussite scolaire est certainement moins de savoir comment faire pour mieux entrer dans les canons métropolitains, que de savoir comment relier la société, - envisagée dans sa complexité passée, présente et future — avec l'école au cœur même de la Polynésie française, ce qui conduit à réfléchir à la définition d'une culture scolaire opératoire, et bien sûr, aux modalités de sa mise en œuvre¹. Si l'on veut bien admettre que le système éducatif polynésien constitue tout aussi bien un produit qu'un processus de production de la société dans laquelle il s'inscrit, on intégrera alors le concept de reliance en prenant pour point de départ la reliance sociale, qui consiste à « créer ou recréer des liens, établir ou rétablir une liaison entre une

¹ L'élaboration d'une culture scolaire proprement polynésienne n'est pas incompatible avec la réussite aux examens dont la conformité peut rester garantie par l'État.

personne et soit un système dont elle fait partie, soit l'un de ses sous-systèmes » (Bolle de Bal, 2003). C'est en cela que le problème de la réussite scolaire peut être appréhendé à partir de la problématique sociolinguistique : comment faire en sorte que le système éducatif polynésien devienne une « structure¹ reliante » ? Cette question constitue finalement la question centrale de notre recherche.

La reliance est une question centrale pour les structures comme pour les individus. Aussi, en convoquant l'histoire, la géographie sociale ou culturelle, l'anthropologie, la sociologie, ou la démographie, ou bien entendu les sciences du langage pour mieux appréhender les dynamiques socio-scolaires, nous aimerions que notre analyse réussisse à ne pas occulter un point essentiel, qui apparaît trop peu dans les comptes-rendus institutionnels, et qui réside dans le potentiel humain. Il conviendra donc ici de rechercher des modalités d'action pour les individus qui soient cohérentes dans cette stratégie de reliance, c'est-à-dire qui leur donnent les moyens de participer eux-mêmes à la mise en place d'un milieu éducatif un peu plus écologique, dans le sens d'une écologie humaine, — étymologiquement une science de l'habitat —, où l'individu a sa place et voit sa parole reconnue.

Nous ne pouvons que partager le questionnement de Le Moigne (2008) à propos de Morin :

Ne nous faut-il pas alors toujours tresser et être tressés par les 'trois brins de cette guirlande éternelle' : la Pragmatique qu'exprime l'expérience de la reliance ('le travail du lien'), l'Épistémique qu'exprime l'intelligence compréhensive de la reliance, l'Éthique de reliance et de compréhension, qui polarise la transformation de l'expérience en science avec conscience dans l'action réfléchie. (LeMoigne, 2008 : 182)

C'est aussi en ce sens que se justifie une posture de recherche impliquée, et que partant, la recherche-action trouve ici sa place.

3.4. LANGUES, COMPLEXITE ET RECHERCHE-ACTION : PETITE HISTOIRE D'UNE « ETHNOSOCIOLOGIQUE INTERPRETATIVE »

L'analyse du terrain permet d'appréhender des dynamiques en tension, mais le « terrain » ne se réduit pas à ses coordonnées géographiques, et nous admettons avec Agier (1984 : 34-35) que « *le terrain n'est pas une chose, ce n'est pas un lieu, ni une catégorie sociale, un groupe ethnique, ou une institution ; c'est d'abord un ensemble de relations personnelles où l'on « apprend les choses»*. La conception que l'on se fait du terrain conditionne dès lors la méthodologie et la construction des observables.

¹ Le terme *structure* est ici à entendre dans le sens d'un organisme complexe dont tous les éléments constitutifs ont une finalité commune. On peut ainsi parler communément d'une *structure sportive*, ou d'une structure scolaire. Le champ sémantique du mot englobe des acceptions très concrètes (il peut signifier un établissement scolaire, par exemple, dont l'unité spatiale est défini par l'existence d'un bâtiment) ou plus abstraites, telles que le système scolaire. Rien n'empêche ici que le mot *structure* soit considéré comme un ensemble relationnel. Cela n'implique qu'il soit figé, au contraire il renvoie à un phénomène qui possède les caractéristiques d'un système complexe au sens que nous développons ici.

En ce qui concerne son processus d'élaboration, le cadre de cette recherche emprunte à la recherche-action comme à l'approche ethnographique. Le lien entre les deux approches a été mis en évidence par Lapassade (1993), qui, de la perspective de Lewin (1930) aux « *savants de l'intérieur* » identifiés par Boumard (1990), a montré en quoi le cheminement historique de la recherche-action conduisait à construire un modèle de l'analyse interne, notamment lorsque la recherche-action est mise en œuvre par les acteurs du processus scolaire. Dès lors, travaillant avec des sujets en vue d'examiner les conditions du changement social, le chercheur en recherche-action est nécessairement lui-même un sujet impliqué, certes à des degrés divers, mais toujours « *par rapport à un objet de recherche formulé à partir d'un problème vécu dans l'action* » (Goyette & Lessard-Hébert, 1987 : 139). La recherche-action repose sur la prise en charge par les individus eux-mêmes d'une partie des problèmes dans la recherche de stratégies innovantes. Par exemple, ce qu'André Morin (1992) appelle la recherche-action intégrale « *vise un changement par la transformation réciproque de l'action et du discours, c'est-à-dire d'une action individuelle en une pratique collective efficace et incitatrice et d'un discours spontané en dialogue éclairé voire engagé* ». La recherche-action, dans ses différentes modalités, contribue ainsi au tissage des approches qualitatives en sciences humaines, rejoignant notamment en sociolinguistique ou en didactique, les approches interprétative et critique (Blanchet, 2000 ; Heller, 2002, Blanchet, Moore & Asselah Rahal, 2008), ou les pratiques d'analyse réflexive (Schön, 1994 ; de Robillard, 2007, 2010 ; Macaire, 2007).

Comme la démarche de recherche-action associe le processus de connaissance d'une réalité sociale à sa transformation (Ardoino, 2006), on peut admettre que toute situation étudiée est fondamentalement une situation-problème.

Réciproquement, travailler à la résolution d'un problème nécessite de l'appréhender en situation, notamment via une *ethnosociolinguistique interprétative* (Blanchet, 2000) permettant de situer les problématiques dans le contexte le plus large possible afin de pouvoir comprendre l'ensemble des dynamiques, des significations. En se définissant comme un projet interventionniste et multi référentiel, cette approche présente des aspects communs à la recherche-action ou à une recherche-intervention à laquelle elle offre un cadre spécifique :

L'ethno-sociolinguistique interprétative dont je propose la conceptualisation, émerge d'un ensemble de travaux scientifiques portant sur les pratiques langagières et réunissant principalement les regards et champs de l'ethnolinguistique et de la sociolinguistique. De ce fait, diverses disciplines traditionnellement identifiées comme « plutôt distinctes » y contribuent directement : ethnologie / anthropologie, sociologie, sciences du langage. D'autres y contribuent également de façon plus indirecte, sur certains points : psychologie sociale (dynamiques de groupe et interactions), droit et politologie (politiques linguistiques et éducatives, histoire, sciences de l'éducation (...)), psychologie de l'individu (apprentissage, bilinguisme...), sémiotique (langages divers notamment mimo-posturo-gestuel, emblèmes) parfois même géographie (aménagement des langues, du territoire) ou économie (interaction des plans linguistiques, socioculturels, politiques et économiques). L'interdisciplinarité (ou transdisciplinarité, synonymes ici) constitue (...) une option méthodologique, théorique et épistémologique fondamentale (...)

Au premier degré, le projet d'un ethno-sociolinguiste est (...) de décrire et de comprendre : les variétés et variations linguistiques en jeu dans les interactions ; les usages en contexte ethno-socioculturel qui en sont faits par les locuteurs ; les interprétations/significations symboliques de ces usages ; ceci en privilégiant notamment la dimension de l'identité culturelle des individus et des groupes en interaction (...).

À un deuxième degré, ce projet est interventionniste : implications sur la gestion de la diversité linguistique dans une ou des sociétés données, sur les plans politiques, juridiques, sociaux, culturels, éducatifs, didactiques, pédagogiques, etc.

Enfin, à un troisième degré, il s'agit de contribuer à l'élaboration progressive d'une théorie intégrante compréhensive en science de l'Homme, via une linguistique de la complexité. (Blanchet, 2000 : 71-72)

Ici, construire un objet de recherche opératoire (propre à relier l'analyse à l'action de terrain, dans un processus spiralaire) revient à mettre en relation un ensemble vaste et complexe avec des acteurs pour lesquels on espère que l'action apportera des bénéfices.

Dans le champ de la didactique des langues, cet « ensemble vaste et complexe » est défini par exemple par Macaire (2007 : 97),

A l'heure où la didactique des langues se tourne vers des objets de plus en plus complexes, elle doit également prendre en compte les réalités sociales des langues (la mondialisation, la variété des biographies langagières dans les sociétés civiles, etc.), les prescriptions des politiques linguistiques des états, eux-mêmes influencés par les politiques européennes et enfin les conditions de l'apprentissage et de l'enseignement des langues, c'est-à-dire à la fois des facteurs internes et externes au système scolaire, mais également des dimensions micro, macro et mésosociales. (Montagne-Macaire, 2007 : 39)

De façon générale, on peut s'accorder sur le fait que mener une recherche impliquée, c'est assumer la nécessité de construction sociale des savoirs et prendre le parti d'entrer en relation avec l'autre, afin de « produire avec » lui ces savoirs. Plusieurs visées sont toutefois possibles, qui s'accordent avec des modalités d'interventions différentes, ce que rappelle Macaire pour la didactique des langues :

La finalité de la recherche-action est d'intervenir sur les pratiques non pas exclusivement pour les modifier, mais afin de les rendre conscientes et les faire analyser et comprendre. Le changement n'est pas ici une révolution, il relève plutôt d'une évolution. Dans ses travaux sur la méthodologie de la recherche, Van der Maren décrit deux modèles de recherche-action qu'il classe en référence aux enjeux qu'ils portent : un enjeu centré sur l'action elle-même, c'est à dire à visée pragmatique et actionnelle, et un enjeu à visée politique. (Montagne-Macaire, 2007 : 97)

En ce qui concerne notre recherche, nous avons vu qu'elle est constitué par les enjeux sociolinguistiques qui s'exercent au sein du système éducatif en Polynésie française et leur prise en compte dans une démarche didactique, en prenant pour point de départ l'angle de la didactique du français, en vue d'apporter une amélioration qualitative au fonctionnement de ce système. L'idée est de promouvoir une didactique des langues – et donc du français – en

contexte. On postule donc ici de façon implicite que la qualité du système éducatif sur laquelle on veut agir est en partie fonction de la cohérence de l'action «pédagogique» (au sens large) au regard du milieu sociétal, et cela, particulièrement dans le domaine des langues, vient à constituer une problématique didactique.

Ce projet de recherche doctorale s'est concrétisé en 2007, alors que j'enseignais la didactique du FLE et la sociolinguistique à l'Université de la Polynésie française, auprès d'un public composé d'enseignants en formation continue et d'étudiants en formation initiale. Ainsi historicisé dans une expérience de terrain, mon projet s'inscrivait de ce fait dans l'idée d'une coopération collective menée dans sa dimension « émancipatoire » telle que la définit René Barbier (1996) :

La recherche-action devient la science de la praxis¹ exercée par des praticiens au sein de leur lieu d'investissement. L'objet de la recherche est l'élaboration de la dialectique de l'action dans un processus personnel et unique de reconstruction rationnelle par l'acteur social. La recherche-action est émancipatoire dans la mesure où le groupe de praticiens se responsabilise en s'auto-organisant en vue de sa propre émancipation par rapport aux attitudes irrationnelles, bureaucratiques de coercition. La recherche-action émancipatoire implique trois points essentiels : (1) on présuppose que les chercheurs praticiens (par ex. les enseignants dans une école) perçoivent le processus éducatif comme un objet possible de recherche ; (2) on présuppose que ces chercheurs perçoivent la nature sociale et les conséquences de la réforme en cours ; (3) on présuppose enfin qu'ils comprennent la recherche elle-même comme une activité sociale et politique, donc idéologique. (Barbier, 1996 :39)

En réalité, au regard d'une recherche-action émancipatoire, ce projet était doublement historicisé, à la fois sur le plan conceptuel et sur celui de l'expérience, en tant que mise en œuvre d'une alter-réflexivité. D'une part, en raison de mon parcours professionnel antérieur², puisque dans les années 1990, j'avais en particulier exercé un an dans une structure d'enseignement immersif en langue basque, SEASKA, puis trois ans au Lycée expérimental d'Oléron. Ces deux structures se caractérisaient alors par le fait que l'administration était de type autogestionnaire et que la pédagogie reposait sur la recherche-action. Elles demandaient de ce fait un investissement particulier de la part de tous les acteurs, ainsi qu'une certaine polyvalence (administration, éducation, enseignement). Existant encore aujourd'hui, elles appartiennent à deux réseaux différents : la première relève de l'enseignement bilingue, et la seconde des structures dites « innovantes³ ». Il est évident que ces expériences, venant

¹ R.Barbier définit la praxis comme « un processus de transformation du monde par l'homme engagé et dont il est un des éléments associés ».

² Parcours qui m'avait permis d'enseigner le français comme langue maternelle, étrangère, et seconde, auprès de publics hétérogènes – adolescents et adultes ; francophones, non francophones, bilingues –, ainsi que dans des contextes variés - collège, lycée, université, école de langue ; en France et à l'étranger -.

³En 1982, date de leur création, ces structures dites « lycées expérimentaux » étaient au nombre de quatre, créés par la Loi de décentralisation de 1982, c'était toujours le cas en 1992, date à laquelle j'ai commencé à enseigner à Oléron. D'autres modèles ont vu le jour depuis, y compris au niveau du collège.

compléter un parcours plus classique en français langue étrangère (FLE) ou dans l'enseignement traditionnel, ont contribué à façonner certaines de mes conceptions.

D'autre part, mon premier séjour à l'Université de la Polynésie française (1998-2002) m'avait permis d'initier une réflexion sur les relations entre didactique du FLS et recherche-action (Saint-Martin, 2001). La responsabilité pédagogique des formations FLE, les enseignements en linguistique, sociolinguistique, et didactique du FLE / FLS et l'accompagnement de mémoires professionnels, auprès d'un public d'enseignants des premier et second degrés en formation continue, m'ont ainsi permis de réfléchir aux modalités de l'enseignement du français en contexte interculturel, ainsi qu'à la cohérence des formations, et aux besoins spécifiques du public enseignant, qui consistent à établir un lien entre les enseignements théoriques, relatifs aux champs disciplinaires et les problématiques très concrètes issues des pratiques de classes. Réfléchissant dans le cadre de mon DEA, sur la « *pertinence du concept Français langue seconde pour la formation professionnelle de enseignants en Polynésie française*, » je concluais que si le concept présentait une pertinence, c'était moins en raison de sa nature supposée (le français en situation de langue à « valeur ajoutée ») que du fait de sa construction collaborative en situation de formation, en tant qu'objet complexe.

Par ailleurs, alors qu'ayant clairement inscrit cette réflexion dans le cadre d'une épistémologie de la complexité, j'avais encore quelques difficultés à me dégager de la nécessité d'une validation positiviste de mon travail, le travail sur les représentations m'est apparu comme la clé de voûte éthique de l'intersubjectivité, constitutif de la démarche de recherche-action, essentiellement collaborative :

Nous aurons donc plutôt pour objectif de former à la recherche-action, notamment par le biais d'un travail sur les représentations et d'un accompagnement pédagogique délégué¹, nous considérant nous-mêmes en situation de recherche-action, mais à un niveau différent (...). Néanmoins, il réside un point sur lequel nous pouvons nous² considérer au plus près de la fonction de la recherche-action, c'est le travail sur les représentations. En effet, nous sommes tout autant investies dans ce travail que les personnes en formation, puisque nous en subissons nous-mêmes les incidences. D'autre part, il s'agit d'un travail d'élucidation collective qui a pour but de permettre une interprétation théorique des situations, permettant ainsi à chaque participant de trouver ses propres moyens d'action, et constituant une aide à la stratégie par le biais de la dynamique de groupe. Cette élucidation concerne tout autant la connaissance du cadre d'action – didactique et sociolinguistique – que la perception des problèmes à résoudre. Aussi, sans rejeter les notions positivistes de rationalité et d'objectivité, nous tentons de les utiliser à une contextualisation de la « vérité », et partant, des enjeux didactiques. C'est ainsi que les retombées de ce travail sont censées bénéficier à l'ensemble des acteurs de la communauté que nous³ établissons, — le terme « communauté » s'entend ici dans la perspective de la recherche-action :

¹ Par le biais du suivi de mémoires professionnels, par exemple.

² Ici, « nous » = je énonciateur du discours scientifique

³ Ici, « nous » = la communauté

communauté scientifique, c'est-à-dire de recherche et d'action, structurée par un projet commun – On peut du moins l'espérer.

(...) si former à la recherche-action constitue l'un de nos objectifs, nous avons conscience que les « pré-supposés » dont il vient d'être question sont en partie à construire, et que cette construction est fonction du choix de la personne : il est impensable de fixer de tels objectifs de façon coercitive (...) La recherche-action nous paraît sur ce point constituer une sorte de gage d'honnêteté : en s'engageant soi-même, en se mettant aussi en jeu, on partage le risque de manipulation. C'est finalement la moindre des choses. (Saint-Martin, 2001 : 38)

Un intérêt particulièrement positif, provenait à mon sens de la confrontation des subjectivités des différentes personnes composant un public hétérogène (*Popaa* ou Polynésiens, étudiants novices ou professeur expérimentés..).

L'hétérogénéité du groupe paraît une condition primordiale ; en effet, les échanges entre enseignants permettent la mise en perspective des expériences et des projets. La diversité des origines (polynésiens/ chinois /demis / *popaa* venant de métropole ou des DOM) favorise la construction identitaire : définir, accepter et comprendre l'autre, c'est définir, accepter et comprendre la part de l'autre qui est en soi. La diversité des disciplines (toutes disciplines / français / langues / autres...) et des niveaux (maternelle / primaire / collège / lycée), permet la mise en perspective des choix didactiques et pédagogiques ; il est possible ainsi d'opérer à une distinction des actions disciplinaires, interdisciplinaires, transdisciplinaires visant à la construction de projets novateurs. La diversité des conditions d'enseignement (sous contrat / résidents ; privé / public..) permet de mettre en perspective les rapports à l'institution, à la culture. (Saint-Martin, 2001 : 147)

C'est ainsi que la formation FLE/FLS, en créant un espace d'intersubjectivation, de surcroît dans un lieu neutre, extérieur à l'institution scolaire — l'Université — créait ici une situation dont on peut dire qu'elle constituait une « *interface* » au sens de Bazin (2005) , interface agissant à un premier niveau entre la « théorie » et la « pratique », mondes que les enseignants trouvent si souvent disjoints ...

En effet, Bazin, identifiant les « *bases de la recherche-action situationnelle* » définit les situations comme « *des espaces à la fois concrets et complexes où se déroule une série d'événements, d'actions et d'interactions entre des individus impliqués dans ce même espace. Chaque situation est délimitée dans le temps et l'espace. Elle prend forme lorsque que des individus accordent un sens commun à ce qu'ils font* ». (Bazin, 2005). L'interface, quant à elle, permet de mettre en relation des domaines qui ne sont pas, ou peu, susceptibles de se rencontrer sans intervention :

« *Nous pourrions ainsi définir l'interface comme ce qui permet de mettre en relation des domaines qui sont de nature différente et qui ne sont donc pas initialement en connexion. (...) L'interface permet ainsi à deux formes d'organisation, deux univers qui n'ont pas de points*

communs, qui ne partagent pas les mêmes affinités ou les mêmes intérêts, d'être en relation et d'interagir, c'est-à-dire d'entrer dans une logique de transformation réciproque. » (Bazin, 2005)

La notion d'interface permet de considérer une autre dimension de l'intervention, qui n'est pas conditionnée à une efficacité opérationnelle directe (le projet), mais qui permet de générer un champ de possibles que les acteurs sont dès lors susceptibles d'activer, ou pas.

De cette situation, peut émerger, au-delà de l'acquisition de supposés savoirs, la capacité à agir et à transformer son environnement professionnel.

Donc cet objectif est finalement aléatoire ; il peut exister ou pas, selon le parcours des personnes et les modalités qui s'en dégagent peu à peu. Un parcours de formation est en ce sens éminemment « chaotique » : dans son processus d'élaboration interactif, à l'instar de celui de tout organisme vivant, il existe des moments de stabilisation, de déstabilisation, des phénomènes d'émergence, des bifurcations, des effets rétroactifs suscitant des axes de développement inégaux, qui obligent à exercer une constante régulation des objectifs et des modes de formation au regard du projet collectif négocié initialement, en prenant en compte la diversité non pas des acquis, mais des possibles. (Nous tentons de dépasser ici la perspective de la pédagogie différenciée, qui propose des parcours individualisés établis en fonction d'objectifs de formation fixés au préalable et de l'évaluation des acquis des apprenants, fonctionnant ainsi en système fermé ; sans vouloir critiquer les apports bénéfiques d'une telle conception, nous essayons de les mettre en œuvre en système ouvert. Il s'agit donc de tâcher d'être cohérent et rigoureux dans l'aléatoire, ce qui n'est pas une mince affaire). (Saint-Martin, 2001 : 38)

En situation de formation, le lieu de formation devient ainsi un espace ressource où l'enseignant/e vient chercher des ressources mais aussi « se ressourcer » au contact d'une nouvelle communauté, qui lui permet de trouver les moyens de modifier son propre terrain d'intervention, allant parfois jusqu'à s'engager dans un processus d'innovation, en engageant avec lui/elle ses collègues. Par exemple des mémoires professionnels qui ont été produits dans le cadre de la formation, témoignent de la capacité d'un acteur à devenir un levier de changement efficace pour l'institution, par une capacité à l'*empowerment*¹ : fondés sur le changement institutionnel avec une prise en charge par ses acteurs : créer au sein d'une école, un dispositif de formation par les pairs (Anton, 2001) ; mettre en place et en œuvre la restructuration d'un dispositif pédagogique, ayant des implications sur l'organisation même de la structure (Beaubert, 2001) ... de mon côté, en tant que formatrice, j'accompagnais, en quelque sorte, ces processus d'engagement, notamment par l'accompagnement à la réflexivité liée à l'élaboration des mémoires professionnels. Toutefois, je pense que l'efficacité de la formation résultait davantage de la situation créée — mise en œuvre d'une dynamique de groupe dans un espace didactique pertinent —, que de la diffusion d'un « savoir » :

¹ Nous reviendrons sur cette notion dans la troisième partie.

En effet si l'on observe que l'enseignant a mis en œuvre une démarche innovante et a acquis une plus grande efficacité pédagogique, ce n'est pas parce qu'il a suivi notre formation, mais parce qu'il a inscrit son action dans une démarche de formation, donc de conscientisation réflexive : le mérite lui en revient et non pas au formateur. Les mémoires révèlent une forte appropriation de cette démarche (ce qui constitue, de notre point de vue, l'un des objectifs de la formation). (Saint-Martin, 2001 : 147)

La conclusion de ce travail proposait ainsi quelques pistes : le développement de l'autonomie et de stratégies de coopération, dans un esprit de recherche-action, l'importance de l'alter-réflexivité, (travail sur les représentations), l'intérêt d'une épistémologie complexe.

Il ressort de cette expérience, entre autres aspects, que la situation conçue comme interface est sans doute d'un grand intérêt pour instaurer une dynamique de changement en situation diglossique, en ce qu'elle permet de donner une visibilité à ce qui sépare, et donc de travailler sur le lien, vers la reliance :

*L'interface constitue une zone mitoyenne entre deux mondes. Par la mise en visibilité de frontières, elle rend possible **un travail sur la frontière**, c'est-à-dire une négociation conflictuelle qui provoque un déplacement continu des frontières. C'est ce déplacement qui génère du mouvement social.*

Il y a bien en conséquence une inter-(vention), mais elle ne cherche pas à résoudre un problème, elle qualifie des espaces, provoque les conditions d'une mise en relation, crée du contact, de la friction, du frottement, bref, de la rencontre.

L'interface n'est pas en cela une simple médiation qui s'insinue en tiers entre deux éléments, elle implique le changement et le mouvement des éléments, non par une volonté ou une intention extérieure (conciliation, stratégie, négociation, intermédiaire, porte-parole, etc.), mais par la création d'une situation originale, le jeu d'interactions qu'elle crée entre ces éléments. (Bazin, 2005)

En suivant cette direction, il est possible de considérer une situation didactique comme une interface. Il semblerait que l'on rejoigne ainsi le « cadre didactique » défini par Véronique Castellotti et Danièle Moore (2004) propre à établir un « pont entre les langues » :

« Pourtant, contrairement à ce qu'on aurait pu penser a priori, ce n'est pas le plurilinguisme initial des enfants qui fait la différence dans la réussite des tâches proposées, pas plus que l'instauration d'un bilinguisme scolaire, mais plutôt les modes de gestion des répertoires (individuels et collectifs) et l'aménagement d'un type de cadre didactique qui valorise l'ouverture à la diversité, le rapprochement, la comparaison, la collaboration et une réflexion métalinguistique, fondée sur la mise en proximité des langues et les transferts de connaissances. C'est ce travail sur les passages qui semble en effet réellement favoriser la complexification des répertoires pluriels, et contribuer à la construction d'espaces privilégiés d'apprentissage, dans une perspective plurilingue. » (Castellotti & Moore, 2004 : 10)

Nous reviendrons sur cela dans la prochaine partie.

À l'issue de cette première expérience en Polynésie, j'ai ensuite travaillé en Mauritanie, en appui institutionnel, dans un projet de développement pour l'éducation (Ministère des Affaires Étrangères, projet ARSEM 2002-06). Là aussi, la création de différentes commissions de travail a donné lieu à des travaux de recherche-action, ayant pour but de répondre, certes, à une commande du changement due à la mise en œuvre d'une réforme totale du système éducatif, mais avec toute liberté d'en éprouver les modalités les plus opératoires. Ce qui supposait des allers-retours constants entre les éléments théoriques et les mises en œuvre concrètes, par un groupe d'acteurs engagés dans le processus du changement. C'est ainsi que, — entre autres — j'ai pu constituer avec mes collègues mauritaniens différents groupes de travail, pluricatégoriels, constitués sur des problématiques de recherche-action telles que, par exemple, la professionnalisation de la formation des enseignants à l'ENS (École Normale Supérieure de Nouakchott), l'élaboration et la mise en place d'un projet d'établissement dans un but fédérateur, toujours à l'ENS, ou encore la formation linguistique et professionnelle des enseignants de sciences du secondaire (plan de formation de 3000 enseignants), incluant l'élaboration d'un référentiel de compétences en français professionnel, et la certification des enseignants. Dans ces groupes multiculturels et multicatégoriels, les séances étaient riches de la confrontation des réflexions et des expériences, et l'activité fort productive.

Ayant alors l'opportunité d'un second séjour à l'Université de la Polynésie française, il m'a paru intéressant de réinvestir le regard, les stratégies et les retours d'expériences innovantes qui avaient enrichi ma propre culture professionnelle dans ce contexte d'intervention différent et délibérément tourné vers l'action pour réfléchir aux problématiques de l'éducation en Polynésie française et mettre en place des actions collaboratives dans le cadre de la filière FLE/FLS. L'idée initiale était de mettre en œuvre une formation professionnalisante par la recherche-action en didactique et sociolinguistique, et au-delà, de participer à la constitution d'un réseau d'acteurs de l'éducation. Sans véritablement le formaliser, j'avais expérimenté cela à une toute petite échelle mais avec des résultats prometteurs lors de mon premier séjour. Toutefois, en 2008, les circonstances¹ m'ont conduite à réorienter ma démarche vers une recherche impliquée plutôt qu'une véritable recherche-action en situation. J'ai néanmoins conservé les principes directeurs du projet d'origine. En effet, il apparaissait alors qu'en dehors d'une commande institutionnelle du changement, la demande sociale existait, et par ailleurs, nous verrons que la demande institutionnelle a elle-même évolué, et a maintenant intégré le changement.

Lapassade (1993) a identifié trois postures « *pour rendre compte de la complexité de l'implication dans la recherche-action interne* ». Du point de vue géographique, je me suis ainsi trouvée à occuper les trois, l'éloignement spatial puis temporel du terrain m'ayant conduit à modifier mon rapport au terrain et à l'objet de recherche :

¹ Le changement de Présidence de l'Université a entraîné à la rentrée 2008 un recadrage *structuro-linguistique* des orientations de travail, avec pour conséquence la suppression de la filière FLE en tant que telle. Le poste que j'occupais a été « reprofilé ».

« a) la « participation complète par opportunité » la situation du *fieldworker* (l'enquêteur de terrain) qui faisait déjà partie en tant qu'acteur de son champ de recherche, était acteur avant d'être chercheur. C'est là le principe de l'analyse interne.

b) En même temps, en tant qu'il agit dans la situation, la position de celui qui pratique la recherche-action est proche du *fieldworker* qui pratique l'observation participante active. — L'ethnographe actif a d'abord un projet de connaissance alors que l'analyste interne travaille au changement social —.

c) enfin, ce chercheur actif devient, en tant que chercheur, même s'il est toujours "interne" à la situation (membre à part entière du groupe ou de l'institution où il intervient) périphérique (sa marginalité relative, en général, mais effective, et souvent soupçonnée par les membres, est due au retrait réflexif qu'implique tout projet de connaissance sociale. On a donc affaire, ici encore, à une situation de dédoublement par rapport aux autres, à la situation. »

Néanmoins, d'un point de vue conceptuel, les trois postures sont venues à coexister comme autant de plans différents.

Cette première étape épistémologique nous permet maintenant de procéder à une nouvelle étape dans la reconfiguration de notre objet d'étude. Nous passons ainsi de la contextualisation à la conceptualisation, ou comment l'objet-projet élaboré dans la première partie peut maintenant être appréhendé/ reconstruit comme un objet complexe.

3.5. BILAN. « C'EST LE POINT DE VUE QUI CREE L'OBJET ». RECONFIGURATION COMPLEXE DE L'OBJET-PROJET : L'ESPACE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS.

Du système éducatif à l'espace didactique : dynamiques et perspectives

Je vais maintenant apporter quelques précisions sur le concept central, soit *l'espace didactique* et ses modalités de constructions, modalités que j'ai voulu exprimer dans l'intitulé de la thèse par les termes *dynamiques* et *perspectives*, puisque en tant que concept complexe *l'espace* est porteur de ses finalités et des modalités constitutives. Le terme *dynamiques* sera précisé plus bas, le terme *perspectives* voulant signifier à la fois un regard, une finalité, et aussi une interaction de points de vue en tant que processus de co/construction d'un objet.

Plus spécifiquement, ce que j'aimerais questionner au sein du système éducatif, tout autant que les éléments constitutifs eux-mêmes, ce sont les relations qui existent entre ces éléments. En effet, notre interrogation porte sur les modalités selon lesquelles s'exercent les relations entre les langues et les usagers, et sur la façon dont ces modalités participent à la construction d'espaces collectifs. Ces espaces collectifs procèdent des espaces de parole et constituent des espaces transitionnels (l'inverse étant vrai aussi), ils peuvent être ancrés dans des lieux concrets, ou s'établir sur un mode virtuel. En ce sens, l'école relève aussi bien de l'un que de l'autre, en tant que lieu de vie, et aussi en tant qu'institution.

Vouloir étudier cela conduit à considérer plusieurs aspects. D'une part, il faut concéder que le fait d'établir l'analyse d'un système que l'on conçoit comme dynamique présente une double difficulté, car conçu dans sa totalité, le système est vaste et offre une masse quantitative qui voue l'entreprise à l'échec, et de surcroît il y a une certaine difficulté à appréhender le mouvement. D'autre part, dans le domaine de la sociolinguistique qui travaille sur les données du réel, l'objet scientifique possède une nature complexe : produit social à la fois donné et construit, il procède aussi bien des actions concrètes que des actions mentales, représentations et conceptualisations, y compris celles du scientifique. Dès lors, le fait de focaliser l'attention sur les relations doit pouvoir constituer un *modus operandi* pertinent. En effet, ces relations constituent autant de dynamiques qui permettent de concevoir le système éducatif comme un processus en action, et cela répond en partie au premier point. Ainsi, l'objet lui-même se dessine peu à peu de par les dynamiques qui le constituent. Nous cherchons donc à appréhender ce premier objet – le système éducatif – par le biais des relations qui s'exercent en son sein, au lieu de considérer qu'il nous est donné. Comme si le jeu de ces dynamiques venait au fur et à mesure de leur exploration, circonscrire un espace de plus en plus précis, et qui se trouve constituer notre objet, à la construction duquel nous participons, sans jamais néanmoins qu'il puisse totalement être appréhendé.

Nous procédons donc par reconfigurations successives. L'objet et notre pensée se modélisent en interaction.

A ce stade de notre réflexion, et compte tenu de ce que nous avons dit précédemment, le système éducatif polynésien peut être reconstruit comme un objet complexe et donc défini comme un ensemble / une organisation, qui possède certaines caractéristiques :

- Un système hologrammatique, qui porte en lui les éléments constitutifs de son environnement. Nous avons identifié jusqu'ici notamment deux mondes de référence : celui de la société polynésienne telle qu'elle se présente et telle qu'elle s'est construite dans un ensemble de données anthropologiques, historiques, socio-économiques ... et celui d'un certain type de système scolaire, en l'occurrence le modèle français. Ce n'est toutefois pas parce que le système éducatif polynésien est hologrammatique qu'il constitue le miroir de ces mondes de références respectifs, il en intègre certes les dynamiques mais il possède ses propres dynamiques « reconfigurantes » bien évidemment. Cela a néanmoins une influence sur sa structuration, son fonctionnement, les valeurs et les objectifs qu'il se donne, et ses résultats en termes de « sanction » au sens sémiotique ou en termes de production. D'autres mondes de référence le définissent de façon pertinente pour notre problématique, en particulier les champs linguistique, didactique, nous allons voir cela dans le chapitre suivant.
- En tant que système « clôturé opérationnellement » mais ouvert sur son environnement, il est donc aussi à la fois produit et processus, d'où le choix épistémologique de l'appréhender dans une perspective à visée actionnelle. On émet l'hypothèse d'une boucle récursive : en agissant sur l'amélioration de la qualité du système éducatif polynésien, cela aura une incidence positive sur le bien-être social. De ce fait, le système éducatif polynésien vient à

constituer un projet, constitutif d'un milieu que, par récursivité, il contribue à transformer. La notion de capital social joue ici le rôle d'un concept interface.

- Un système auto-éco-ré-organisationnel : chacun de ses éléments constitutifs (individu, classe, établissement, projet, etc.) est nécessairement lui-même un micro-système à la fois autonome et ouvert sur son environnement, inscrit dans un espace relationnel. Des modélisations possibles de ces sous-systèmes, dont nous reprenons le principe, ont été citées plus haut (voir *Supra*, 3.2.2.) Leurs relations s'inscrivent à la fois dans une structure et dans une temporalité (cf. Varela, 1989 ; Blanchet, 2004a ; De Robillard, 2007).

- Comme tout système, il obéit à un ensemble de dynamiques. Nous avons vu dans la première partie de façon très concrète, (*Supra*, chapitre 1, points 1.1. et 1.2.) au niveau du Pacifique insulaire comme au niveau de la Polynésie française, quelles sont les dynamiques sociétales opératoires : ces lignes sont autant des lignes de force, assurant la cohésion du système, que des lignes de fuite, génératrices de désordres organisationnels. Elles agissent le système éducatif comme toute autre organisation selon le principe hologrammatique.

Cette conception a une incidence sur le projet comme sur la posture de recherche, en effet, en ce qui concerne la question de l'intervention que nous considérons indissociable d'une approche ethnosociolinguistique interprétative, il ne faut toutefois pas perdre de vue qu'une partie des effets échappe à l'intentionnalité des acteurs. (Morin, 2005). Il est dès lors intéressant réfléchir au potentiel d'une perspective énaïve, qui en proposant une définition de la connaissance comme la capacité à « *pénétrer un monde partagé* » (Varela, 1989), s'avère propre à associer une approche compréhensive et une visée actionnelle. Cela conduit à dépasser la perspective des représentations comme de la résolution de problèmes, pour se demander ce que peut être la construction d'un « monde partagé ».

Ainsi, constitué en tant qu'objet de recherche, le système éducatif polynésien présente une ontologie paradoxale, puisqu'il est construit par le regard du chercheur bien qu'existant en dehors de lui. Le système éducatif ne se perçoit pas comme tel, il n'est pas intrinsèquement porteur d'information, sa signification émerge de l'ensemble de significations créées par les interactions humaines qui se jouent en son sein et au sein de son environnement, dont le chercheur fait partie. Conçu et fonctionnant comme système, que ce soit aux yeux des acteurs et/ou de la recherche, il ne s'agit pas pour autant d'un objet réifié, son existence propre contribue à modifier le réel : il est donc à la fois système et réalité, concept et action.

L'ensemble de ces réflexions a aussi une conséquence directe sur la reconfiguration de l'objet, qui met corrélativement en œuvre une épistémologie, et une éthique. (Voir *supra*, point 3.2.3.). L'éthique que nous concevons ici est une éthique de l'engagement et de la reliance, que nous allons maintenant préciser dans le chapitre qui suit. Cela est à mettre en relation avec le rapide retour réflexif et historicisant sur la genèse de ce projet inscrit dans le cadre d'une recherche-action, que nous venons d'effectuer (*supra*, point 3.4.) et qui a permis de mettre en évidence que le « rapport à » l'autre se lit et s'instaure d'abord dans une définition première, qui est celle de la « relation avec » l'autre.

Dans un second temps, au sein de l'objet d'étude constitué par le système éducatif – objet désormais en re/co/construction –, il apparaît que notre problématique centrale, à savoir la problématique didactique, vient de façon quasi naturelle circonscrire un espace particulier que nous avons identifié comme tel et nommé « l'espace didactique ». Cet espace didactique est constitué par la mise en jeu d'un ensemble de problématiques au sein du système éducatif. Il constitue donc à la fois un espace virtuel et un processus fonctionnel au sein du système éducatif. C'est la construction de cet espace que nous allons examiner maintenant.

Plusieurs problèmes restent posés : la construction de l'objet lorsque l'objet est aussi — et avant tout — un sujet, le choix de la posture de recherche, toujours renégociée, les modalités de travail et le statut accordé au savoir produit par la recherche, via le devenir des connaissances produites. Dès lors, proposer la mise en œuvre d'une recherche impliquée suppose d'adopter une posture de chercheur consciente, ce qui conduit à la question de la réflexivité et de l'altérité.

CHAPITRE 4 — POSTURE DE RECHERCHE

INTERPRETATIVE ET ANCRAGES DISCIPLINAIRES.

Nous allons maintenant considérer de quelle façon construire une posture adéquate au regard de cette recherche à visée actionnelle, qui s'inscrit dans le champ de la sociolinguistique et de la didactique des langues, puis nous tenterons d'en clarifier les enjeux, entre champ disciplinaire et paradigme interprétatif global.

4.1. REFLEXIVITE ET ALTERITE / ALTERATION

La recherche doctorale vient prendre sa place dans un système relationnel rendu opératoire par la nécessité du changement. En tant qu'élément, elle en possède certaines caractéristiques, selon le principe hologrammatique cher à Morin que nous avons vu précédemment. Cela conduit à mettre en évidence le principe de réflexivité (Schön, 1994 ; Blanchet, Calvet, de Robillard, 2007 ; Bretegnier, 2007), qui caractérise la posture de recherche. Les approches réflexives sont loin d'être dominantes, mais elles ne sont pas pour autant nouvelles dans le champ des sciences sociales, (Bertucci, Blanchet, ou Molinié *in* de Robillard, (2010) et se développent clairement chez certains chercheurs, comme au sein du RFS par exemple.

En amont, dans le domaine de l'intervention sociale, Schön (1994), en construisant le modèle du « *praticien réflexif* » a posé d'importants jalons, montrant que la pratique réflexive est liée à l'agir professionnel. Pour lui, l'application de savoirs déjà constitués ne suffit pas à résoudre les problèmes rencontrés, du fait de la complexité croissante et aux modalités fluctuantes (ou chaotiques) des situations professionnelles. Cela le conduit à reconnaître qu'une partie au moins du savoir utile réside dans l'agir professionnel. Il développe ainsi « *une épistémologie alternative de la pratique professionnelle* » (1994) qui reconnaît la valeur du *savoir-dans-l'action* des praticiens. Cette alternative va de pair avec un processus de conscientisation de la pratique, une réflexion sur l'action, qui permet de construire du sens à partir de l'intervention, tout en accroissant l'efficacité de l'action par l'extension de l'univers de référence.

Un regard plus complexe et une position plus fondamentale sont adoptés par De Robillard (2010 : 8) pour qui « *la posture réflexive constitue sans aucun doute un paradigme* ». Cela s'entend d'abord sur le plan épistémologique, dans le sens d'une perspective herméneutique, issue des réflexions philosophiques de H.G.Gadamer et Paul Ricoeur, qui conduisent le chercheur à prendre conscience de son histoire, et de la façon dont son histoire influence son travail. L'histoire, mais aussi les représentations, préjugés et « *anticipations* » doivent faire l'objet d'une explicitation. Pour de Robillard (2007, 2011), réflexivité et historicité sont « *partiellement synonymes* » dans le sens où, d'une part, leur implication réciproque est forte,

On comprend bien le pourquoi du geste théorique fondateur de F. de Saussure, qui a consisté à séparer diachronie et synchronie : dès que l'on admet des passerelles entre ce qui est autrement compris comme des sphères incommunicables, on admet que la « description » ne peut qu'être qu'une construction historique, et donc aussi un récit de construction, et donc le récit de l'expérience faite par quelqu'un d'une construction. (de Robillard, 2007 : 23)

et où, d'autre part, la prise en compte de l'altérité est constitutive de la démarche scientifique. En effet, « *si construire l'autre constitue une part de l'activité de recherche, cela signifie donc que la construction de soi en fait partie. Qu'on le veuille ou non ce processus a lieu* ». Ainsi,

L'altéro-réflexivité s'inspire de la définition que donne du sujet P. Ricoeur (1990) dans Soi-même comme un autre : on construit simultanément le soi et l'autre dans un espace social historicisé en repérant des fragments du passé, en leur donnant du sens dans une interprétation de l'histoire à la lumière du futur. L'individu est en quelque sorte une énergie, un processus, et non une substance, c'est un lieu de relations et de construction de catégories qui est socialisé, historicisé, et qui opère en interaction constante dans la relation à l'autre. (Ibidem)

En parallèle avec la distinction qu'il opère entre approche positiviste et approche qualitative, de Robillard oppose alors la description et le récit, « *forme humanisée de la description dans des temporalités, prise en charge par un être en devenir revendiquant son historicité, sa part de responsabilité dans ce qu'il dit du monde, et sa propre finitude autant d'éléments qui laissent de la place à d'autres discours* ». (De Robillard, 2011 : 26). Cette posture conduit à considérer spécifiquement le statut et la hiérarchisation des connaissances produites dans une problématique interculturelle, et à la nécessité d'une approche compréhensive. Dès lors, ces perspectives permettent « *de placer la notion de compréhension au cœur de bien des questions, en sciences humaines donc en didactique générale, et plus encore en didactique des langues et des cultures* » (De Robillard, 2011 : 28).

L'activité réflexive est toujours nécessaire (Morin, 1990) parce qu'elle détermine l'éthique scientifique, ce que résume Blanchet (2010, 146) : « *l'humanité et les sociétés ont en effet beaucoup plus à apprendre des dérives de sciences inconscientes et de leur arrogance que de la relativisation et de l'humanisation des connaissances scientifiques* ». L'activité scientifique s'inscrit ainsi « *dans un projet de société renouvelé* ». (Blanchet, 2010 : 151)

Sur le plan individuel, en ce qui concerne la construction de soi, l'activité réflexive permet aussi notamment d'élucider notre rapport à l'autre. La réflexivité devient ainsi une alter-réflexivité, où la construction / réflexion procède de la rencontre. Cette construction prend une valeur particulière en Polynésie française, où le « *paradigme du métissage* » (Saura, 2008), entre réalité socio-ethnique et construction idéologique, conduit à ce que l'identité d'un individu se présente comme une constellation pluriculturelle. Du point de vue de l'élève, et de son répertoire langagier, toute construction identitaire pose la nécessité de la reconnaissance de soi, dans la confrontation du rapport à soi, et à l'autre. En effet, l'Autre est un élément constitutif du moi, sa présence est une altér-ation, difficilement objectivable.

Cette construction identitaire englobe bien entendu le domaine professionnel. Dès lors, il sera intéressant d'explorer en quoi, procédant d'une alter-réflexivité, le « métier d'élève » comme « l'identité professionnelle » de l'enseignant ont quelque chose à voir avec la professionnalité du chercheur (Bretegnier, 2007), par rapport aux modalités de son être au monde (compréhension / intervention).

Les spécificités du chercheur sur les histoires de langues renvoient ainsi à sa capacité à proposer aux témoins des éléments de contextualisation de ce qu'ils expriment de leurs rapports aux langues, à produire un regard contextualisant qui favorise la construction de liens, de mises en relations, permettant d'ouvrir différentes pistes de compréhension de ce qui construit les sentiments, les représentations linguistiques. (Bretegnier, 2007 : 51)

L'école a un rôle à jouer dans la construction de cette objectivation (« *distinguer pour relier* », Morin 1990), et l'espace didactique langagier vient à constituer un espace réflexif où les acteurs, en tant que sujets mutuellement objectivants, participent par leur interaction à la construction de l'altérité, c'est-à-dire, de façon récursive, à une co-construction identitaire, et ce, sur le plan individuel comme collectif.

En s'inscrivant dans le paradigme de la complexité, la recherche doctorale se trouve définie par son cadre conceptuel mais aussi par ses finalités opératoires, que je vais maintenant préciser dans un dernier point.

4.2. INTERVENIR, S'IMPLIQUER : UNE RECHERCHE DEFINIE PAR SA FINALITE OPERATOIRE.

L'une des finalités de cette recherche doctorale est, nous l'avons vu, de produire des connaissances qui puissent devenir opératoires, qui soient en quelque sorte « actionnables » (Morin, 1990). Il s'agit tout d'abord de concevoir l'espace didactique du français en vue de l'amélioration de la qualité du système éducatif. Le but est alors, de proposer un accompagnement à la stratégie, susceptible d'aider à la résolution des problèmes :

Nos sociétés connaissent sans cesse des crises politiques. Toute crise est un accroissement d'incertitudes. La prédictivité diminue. Les désordres deviennent menaçants. Les antagonismes inhibent les complémentarités, les conflictualités virtuelles s'actualisent. Les régulations défont ou se brisent. Il faut abandonner les programmes, il faut inventer les stratégies pour sortir de la crise. Il faut souvent abandonner les solutions qui remédiaient aux anciennes crises et élaborer des solutions nouvelles. (Morin, 1990 : 110)

Cela conduit à identifier un certain nombre d'axes opératoires qui coexistent en tension.

4.2.1. CAUSES DE L'ÉCHEC *VERSUS* CONDITIONS DE LA RÉUSSITE

S'intéresser, plus qu'aux causes de l'échec, aux conditions de la réussite, permet de rechercher des stratégies d'innovation pour la réussite. Ce renversement de perspective se développe en France et trouve un point d'appui en Polynésie française, avec la mise en place de la nouvelle Charte de l'Éducation.

De façon plus générale, la question de la qualité en éducation permet de concevoir l'enseignement-apprentissage au regard de ses finalités, par ses résultats. À partir de là, il est possible de procéder à des réajustements de l'action éducative. Ainsi, poser la question de la qualité revient nécessairement à poser la question de la réussite dans un cadre récursif, et considérer la question de la qualité, c'est aussi prendre en compte l'interaction des différents niveaux d'action : les politiques linguistiques, les processus de conceptualisation didactique dans des contextes diversifiés, les modalités de mise en œuvre pédagogique, la culture professionnelle des enseignants. L'action sur le produit a pour conséquence une action sur le système. *In fine*, dans le contexte plurilingue de la Polynésie française, la notion d'efficacité du système éducatif – en tant que facteur de qualité – vient inscrire notre réflexion dans une éthique de l'action éducative, car par-delà l'écologie des langues, c'est la qualité du tissu social qui se trouve mise en jeu.

4.2.2. SYSTÈME FERME *VERSUS* SYSTÈME OUVERT : PERSPECTIVES COMPAREES

Aujourd'hui, la prise en compte de ces mécanismes tend à se développer, notamment avec les études qui sont faites autour des évaluations internationales mais aussi dans les champs de la didactique ou de l'éducation comparée, ce qui conduit à développer des perspectives comparatistes. Ces perspectives apportent des éclairages intéressants au sein de réseaux identifiés, dont chacun constitue un cadre comparatif que l'école polynésienne est susceptible d'intégrer avec une certaine pertinence, tels que : la francophonie, (par ex. les travaux développés dans le cadre de l'AUF, les pédagogies convergentes, les langues partenaires...) ; l'éducation bilingue et ses modèles, en France (langues régionales ou étrangères) et ailleurs ; les perspectives ultramarines dans le champ scolaire de la République française, (Fillol & Vernaudeau, 2009 et programme ECOLPOM) ; l'Europe, avec notamment les travaux relatifs au Cadre européen des langues, (Beacco & Byram 2007 ; Puren, 2006) et à l'éveil aux langues (Candelier 2012, CARAP).

L'objet de la recherche étant constitué par les enjeux sociolinguistiques qui s'exercent au sein du système éducatif, il intègre nécessairement la question de l'implication sociale. Le caractère dialogique entre les deux pôles de référence — sociolinguistique et didactique des langues — apparaît nettement dans la mise en place d'axes de réflexion nécessaires à une meilleure compréhension du contexte d'intervention, et qui sont les suivants :

Systèmes éducatifs en milieu plurilingue / Didactique des langues en contexte / Dynamiques du français dans l'espace francophone

Dès lors, on formulera l'hypothèse qu'une approche sociodidactique permettrait d'apporter une amélioration qualitative au fonctionnement du système éducatif.

❖ SYSTEMES EDUCATIFS EN MILIEU PLURILINGUE

Dans le contexte plurilingue de la Polynésie française, il s'agit ici d'essayer de comprendre— c'est-à-dire d'appréhender tout d'abord, puis de décrire et d'interpréter — les dynamiques qui interagissent au sein du système éducatif, ce qui conduit à une focalisation sur le paramètre sociolinguistique. Comment le paysage linguistique sociétal se trouve-t-il mis en action au sein de l'école ? En quoi cette mise en action offre-t-elle une relecture des enjeux éducatifs ? Que deviennent les modalités de mise en œuvre de ces enjeux éducatifs dans l'enseignement-apprentissage des disciplines, linguistiques et non linguistiques ? Finalement, dans quelles conditions le système éducatif participe-t-il à l'écosystème linguistique de la Polynésie française ? Si ces questions interrogent le système éducatif en tant que produit de la société dans laquelle il s'insère, elles l'interrogent aussi en tant que processus, moteur de production de cette même société. Cet axe de recherche met donc en jeu la relation école - société, et on étudiera dans cette relation les points de tension, de rupture, mais aussi de cohésion dans la mise en œuvre du contact des langues.

La question de la qualité du système éducatif constitue d'abord pour notre interrogation une mise en perspective (dans ce sens « en vue de » signifie « au regard de »), mais dans un second temps, elle en constitue aussi une finalité. Cette finalité pourrait, à mon sens, devenir un objectif pour l'intégration de la problématique sociolinguistique (dans ce sens, « en vue de » signifie « dans le but de ») dans la gestion des systèmes éducatifs. En effet, lors d'une expérience de quatre années en Mauritanie (projet d'appui à la réforme du système éducatif mauritanien, 2002-06) j'avais pu constater qu'au niveau décisionnel, le paramètre sociolinguistique ne va pas de soi¹. Cela m'avait paru pour le moins paradoxal puisque la réforme avait pour conséquence de mettre en place un système bilingue. De la même façon, en France, les évaluations qui sont faites des systèmes éducatifs bilingues sont en général

¹ J'ai pu par ailleurs constater par d'autres travaux (étude comparative des programmes de français de 12 pays africains francophones, 2003) que les systèmes éducatifs en milieu plurilingue peuvent ou non s'identifier comme tels, accordent ou pas un statut spécifique aux langues qu'ils intègrent, et prennent en compte la réalité des usages dans leurs approches didactiques à des degrés divers. Bien que l'Afrique soit différente de la Polynésie, il y a un contexte proche qui peut être identifié comme « francophone plurilingue ». Dans les contextes exolingues, la situation se pose très différemment, par exemple dans la mise en place des filières bilingues en Europe. L'approche comparative ne constitue pas ici mon objectif premier, mais elle apporte un éclairage à l'expérience, qui se compose alors du vécu personnel éclairé par un regard sur ce qui existe ailleurs ainsi que par les apports de la recherche dans le domaine. Mon expérience m'a donc permis de déterminer une hypothèse scientifique, selon laquelle l'intégration de la problématique sociolinguistique aurait des effets positifs sur la qualité des systèmes éducatifs. Cette idée peut être considérée comme une hypothèse, parce qu'il apparaît dans la réalité que, même si elle se développe, sa mise en œuvre ne fait pas l'objet d'un consensus.

centrées sur l'acquisition de la langue régionale, (d'après les informations que j'ai pu recueillir, ce serait ainsi le cas en Corse, en Bretagne, et aussi dans le Pays basque, bien que dans ce dernier cas la problématique ne soit pas complètement occultée, nous y reviendrons dans la partie 4 de ce travail), et non sur la réussite globale des élèves. Les pays africains dont la plupart ont mis en œuvre des réformes de leurs systèmes éducatifs ces dernières années envisagent la relation entre perspective sociolinguistique et réussite scolaire de façon assez inégale, selon les opérateurs qui interviennent sur le terrain et les accords de coopération. Ainsi cette problématique est pratiquement absente des études PASEC¹ ou RESEN² qui ont eu lieu jusqu'à ce jour³, alors même que ces programmes ont pour objectif d'apporter une aide au pilotage des systèmes éducatifs en produisant des diagnostics sectoriels en éducation, établis sur des critères, il est vrai, plutôt quantitatifs et statistiques, menés dans une perspective comparative. En revanche, cette problématique constitue la question centrale du programme d'études spécifique, LASCOLAF⁴ mis en place sous l'égide de l'AUF⁵ et menée sur un ensemble de six pays. Ainsi, on observe souvent que même dans le cas où la qualité du système éducatif constitue l'objectif central d'une prise de décision, la réflexion, qu'il s'agisse du diagnostic, ou de la programmation des mesures visant à l'amélioration de cette qualité n'intègre pas nécessairement les données sociolinguistiques, ou plus exactement, il n'y a pas de place pour une approche scientifique⁶ de ces données. Il convient dès lors de s'interroger sur les critères qui permettent de définir la qualité d'un système éducatif, car cela varie selon les institutions ou les acteurs, et plusieurs modèles coexistent. Selon les modèles, le lien entre les usagers et l'école est plutôt direct (les usagers ont un rôle dans la définition

¹ PASEC est un programme de la Conférence des ministres de l'Éducation nationale des pays ayant le français en partage. <www.confemen.org>.

² RESEN = Rapport d'État du Système Éducatif. Il s'agit d'études diagnostiques mises en œuvre par le Pôle de Dakar dont la principale activité est « *l'appui direct aux pays africains en matière d'analyses sectorielles en éducation, de cadrage financier et de définition de politiques éducatives.* » Le pôle de Dakar travaille sous l'égide de l'Unesco et de la Banque mondiale. <<http://www.poledakar.org/>>

³ Le programme PASEC a adopté une nouvelle stratégie mise en œuvre à partir de 2012. Cette stratégie inclut entre autres, *via* un nouveau partenariat avec le Programme d'activités mondiales et régionales du Partenariat mondial pour l'éducation (GRA/GPE) via l'AFD, un programme d'évaluation des premiers apprentissages qui vise à « *repérer les compétences et les difficultés des enfants dans les premiers apprentissages scolaires, avant que les difficultés ne se cristallisent, entraînant échecs ou abandons scolaires* ». Ce programme prend en compte la dimension sociolinguistique par l'étude d'*éléments de contexte* qui sont : « (i) *les pratiques linguistiques des enfants dans leur famille avant la scolarisation : langue (s) locale (s), langue nationale, langue d'enseignement ; (ii) des dimensions conatives : confiance en soi, estime de soi, espérance de réussite ; (iii) des éléments caractérisant le niveau de vie des enfants* » (source : CONFEMEN/ PASEC 2012)

⁴ LASCOLAF : *langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone*. Voir Maurer (2010).

⁵ Plusieurs opérateurs de la Francophonie sont impliqués, tels que l'AUF et OIF, avec une implication particulière de l'État français par le biais du MAEE et de l'AFD, chaque organisme ayant des missions spécifiques : « *Engagés dans l'effort international en faveur de l'amélioration de la qualité de l'enseignement dans les systèmes éducatifs, en particulier en Afrique sub-saharienne, l'Organisation internationale de la Francophonie, l'Agence universitaire de la Francophonie, le ministère français des Affaires étrangères et européennes et l'Agence française de développement ont décidé d'unir leurs efforts et de financer le programme d'étude LASCOLAF. Il s'est agi de réaliser un état des lieux des orientations et des pratiques en matière de langues de scolarisation dans des pays sélectionnés par le comité scientifique sur la base de typologies sociolinguistiques et de la disponibilité d'experts (Bénin, Burkina Faso, Burundi, Cameroun, Niger, Sénégal, les expériences du Mali et de la Tanzanie sont également prises en compte* ». (Maurer, 2010 : 3).

⁶ À mon sens, ce phénomène est très lié à la conception quantitative de l'évaluation des systèmes éducatifs, conception que nous allons être amenés à reconsidérer dans la quatrième partie de ce travail.

des critères et dans l'évaluation de la qualité, par ex. Canada, UNESCO), ou alors il est fortement médiatisé par l'institution (la définition des critères est établie à un niveau macrostructural, et l'évaluation est prise en charge par des instances institutionnelles, par ex. U.E., Banque mondiale). Cela correspond à différentes conceptions de l'évaluation et aussi de l'exercice de la démocratie dans la mise en œuvre des politiques publiques. Il y a donc lieu de réfléchir à cela sur le terrain, et avec les acteurs, de la Polynésie française.

De façon sous-jacente, une autre idée importante est que le système éducatif est un système co-construit par ses acteurs – apprenants, enseignants, cadres, parents, autres -. Nous chercherons donc à appréhender les modalités de cette construction et à étudier les représentations que ces acteurs ont des paramètres didactiques (on considère ici les données linguistiques comme faisant partie de ces paramètres). Afin de voir, dans un second mouvement, en quoi cette contextualisation des enjeux didactiques peut constituer un levier du changement.

❖ DIDACTIQUE DES LANGUES EN CONTEXTE

Cette problématique est davantage axée sur la relation école - appropriation linguistique. Nous venons d'émettre l'hypothèse que le contexte a une portée non négligeable sur les modalités d'enseignement-apprentissage et leurs effets, et nous essaierons d'en prendre la mesure sur le terrain de la Polynésie française. Plusieurs questions se posent ici.

La première concerne le cadre de la didactique des langues et son évolution : quels effets la prise en compte du contexte a-t-il sur la discipline ? Un regard rétrospectif sur la didactique du FLE montre que les grands paradigmes méthodologiques qui se sont succédé étaient fondés sur les paramètres internes de l'enseignement-apprentissage (cf. la succession des centrations sur... le savoir, l'outil, la langue, l'apprenant..) plus que sur le contexte. Ainsi, ils semblaient offrir une forme d'universalité didactique. Depuis plusieurs années, la prise en compte du contexte semble marquer la fin des paradigmes idéologiques au profit d'approches plus ciblées, sur le contexte linguistique par ex. (FLE pour hispanophones, arabophones, FLS...les exemples sont multiples), ou sur certaines fonctionnalités (français de spécialité, français sur objectifs spécifiques...). On passe ainsi d'une didactique idéologique à une didactique pragmatique en contexte, qui dans certaines de ses applications institutionnelles, confine parfois à une forme de didactique instrumentale. Certaines interprétations de la perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence en Langues (désormais CECRL) vue comme une simple approche par tâches vont dans ce sens. Mais là n'est pas la question pour l'instant.

Au-delà de la simple évolution de la discipline, nous serons donc amenés à examiner ce qu'est la didactique, essentiellement. Si l'on compare la didactique des langues aux approches didactiques des autres disciplines, qui sont donc réputées « non linguistiques », on observe

que ce qui caractérise la première, c'est que les concepts didactiques sont très dépendants de l'objet d'étude. (ex. Cuq & Gruca, 2005). En fait, les concepts sont constitués par la langue, dans sa définition structurale, à laquelle on attribue des fonctionnalités particulières. On pense notamment au Français langue étrangère, Français langue seconde, Français langue maternelle (désormais FLE / FLM / FLS). Ainsi, en didactique des langues, s'il est facile de comprendre en quoi la didactique est ancrée dans la discipline (ce qui constitue tout de même sa nature), il n'est pas toujours aisé de comprendre ce qu'une démarche a de proprement didactique. Or, il me semble que cette question se pose, et qu'il faille s'interroger sur ce qu'est, fondamentalement, la démarche didactique. Est-ce simplement une méthodologie ? Ou bien alors est-ce une stratégie ?¹ Que signifie alors, réellement, pratiquer une didactique des langues en contexte ? Si la didactique est de nature méthodologique, elle met en œuvre une pratique « adaptée » au contexte local. Si elle constitue une stratégie, ce que nous aimerions montrer, il s'agit plutôt de procéder à l'actualisation d'un champ conceptuel dans un terrain spécifique, chacun ayant la propriété de modifier l'autre, en interaction. On dépasse ainsi l'apparente antinomie entre l'universel et le spécifique.

Concernant le champ didactique du français, l'un de ses domaines, à savoir celui de la didactique du FLE / FLS, s'inscrit clairement dans le champ de la didactique des langues, et il y aura donc lieu de poser le problème de l'autonomie de la discipline. Cela conduit à réévaluer la pertinence de certains de ses concepts. En 2001, j'avais identifié la situation comme ressortissant au concept du FLS, ou, plus exactement, j'avais procédé à la reconstruction du concept FLS dans le contexte de la Polynésie française. Ce point de vue est donc maintenant appelé à être dépassé. En effet les évolutions de ces dernières années conduisent à dépasser maintenant la trilogie distinctive FLM / FLE / FLS, puisque l'on observe le passage d'une didactique des langues à une didactique du plurilinguisme, voire une sociodidactique, ce qui constitue une forme aboutie de prise en compte du contexte. Dépasser n'est toutefois pas abolir, les différents traits distinctifs continuent à exister mais ils sont appelés à être reconfigurés en fonction d'une prise en compte différente des contextes, et du renversement de certaines perspectives. Concernant notre recherche, cet axe conduira à examiner la récursivité de l'enseignement-apprentissage du français au regard du contexte polynésien, et à considérer différents aspects de l'objet « français » au sein du système éducatif polynésien : langue/langage objet d'enseignement-apprentissage, langue/langage des apprentissages, langue/langage de scolarisation et socialisation...

❖ DYNAMIQUES DU FRANÇAIS DANS L'ESPACE FRANCOPHONE

¹ On se rappelle ici des acceptions données par E. Morin qui oppose la stratégie et le programme. La stratégie procède d'une aptitude à résoudre les problèmes par l'innovation, le programme constitue une réponse adaptée à un problème dans un environnement stable ; dans le même sens, il distingue méthode et méthodologie.

Cet axe vise à problématiser les relations entre les langues en Polynésie française, la langue française étant considérée dans la relation qu'elle entretient avec les autres langues.

Après avoir examiné le *status* et le *corpus* des langues en présence, on s'attachera à analyser et interpréter les relations qui se manifestent, et que nous pourrions qualifier de prime abord, comme des relations dialogiques au sein d'un milieu diglossique. Bien entendu il conviendra de définir tout cela, mais ce que nous entendons ici, c'est qu'il existe des relations ambiguës et paradoxales, et que l'on relève des manifestations de conflit mais aussi de complémentarité, d'exclusion mais aussi de syncrétisme. Cela n'est bien sûr pas propre à la Polynésie française. L'étude des manifestations non seulement plurilingues mais aussi plurilectales (variété des usages) conduira à examiner tout autant les aspects macro que micro-sociolinguistiques. On s'intéressera ainsi notamment aux politiques linguistiques et à la façon dont elles s'expriment au sein du système éducatif (cela rejoint ce que nous avons dit précédemment). On s'intéressera aussi aux interactions langagières ainsi qu'à la forme de la langue elle-même, aux variations observables du français en Polynésie française, et on essaiera tout autant de caractériser les éléments stables que de repérer les modes de structuration émergents, par exemple dans les codes mixtes ou le parler des jeunes. Chaque élément de cette étude, et en particulier l'analyse des formes linguistiques des variétés du français en Polynésie française, pourrait à lui seul constituer une thèse, travail dans lequel il va sans dire que nous ne nous lancerons pas. Ce qui nous intéresse ici, c'est de rassembler suffisamment de matériau pour pouvoir examiner la relation qui se pose entre le français, langue-contexte, et le français, objet d'enseignement, dans l'actualisation qui se fait de cette relation au sein de l'école.

En effet il apparaît dans les représentations que le français, c'est surtout la langue de la France. Cette conception a une influence sur la construction identitaire de l'apprenant – notamment polynésien – au sein de l'école, dans une situation (pseudo)(post)coloniale, puisque la Polynésie française a statut de pays d'outre-mer. Certes, l'école est gérée par la Polynésie dans le cadre de son autonomie administrative, mais elle n'en est pas moins, au-delà de cette autonomie, et sur le plan identitaire et culturel, l'école de la République. En 2001, j'avais analysé et interprété cette situation comme intrinsèquement conflictuelle — on pourrait dire de façon imagée, qu'elle est iatrogène — puisque l'école, en ayant pour objectif de favoriser l'épanouissement de l'élève, produit, par ce qu'elle est, trop souvent le contraire. J'aimerais émettre ici l'hypothèse que la notion de francophonie peut être didactisée, pour constituer non un simple objet d'enseignement de civilisation (ce qu'elle constitue déjà dans les programmes) mais un cadre opératoire au sein duquel pourrait s'établir un processus de construction identitaire qui en permettant de dépasser l'actuel schéma diglossique, s'avérerait moins conflictuel, donc plus productif et aussi plus citoyen. Dans quelle mesure l'enseignement du français, langue de la francophonie, peut-il contribuer à l'émergence d'une identité bi/plurilingue de l'apprenant ? Quels choix didactiques opérer pour aider à la construction harmonieuse de cette identité ? Dans un ensemble plurilectal, cette piste ne constitue toutefois qu'une possibilité, à articuler avec le contexte du Pacifique anglophone.

En cohérence, il convient donc de s'interroger sur l'identité de l'école elle-même, sur les relations qui existent entre les valeurs qu'elle diffuse et celles qu'elle exprime, et partant, sur les conditions de sa propre construction identitaire (comme nous l'avons vu, en tant que système co-construit par ses acteurs). Nous essaierons de voir en quoi la construction d'un espace didactique du français plus écologique au regard du contact des langues peut constituer un processus de rééquilibrage. Un aspect important sera constitué par une réflexion sur les identités culturelles, sur les formes du métissage et la façon dont se définit une identité plurielle. Dans la mise en œuvre de cette analyse de la dynamique des langues, nous chercherons notamment à appréhender leurs enjeux politiques et symboliques.

4.2.3. DIGLOSSIE VERSUS PLURILINGUISME VERSUS METISSAGE

Sur le terrain de la Polynésie française, la présence du métissage est en elle-même une donnée forte et complexe, sur laquelle il n'est pas toujours pertinent de projeter des approches issues de la perspective interculturelle telle qu'elle est développée dans le cadre des relations internationales (Rigo 2004, Fillol 2004, Fillol-Vernaudeau 2009). En effet, le « paradigme du métissage » (Saura, 2008 : 289-303) résulte de la construction historique du peuple polynésien, aujourd'hui en tension entre réalité socio-ethnique et construction idéologique. Plusieurs pistes s'offrent à nous pour tenter de prendre en charge cette problématique de façon opératoire, qui rendent nécessaires certains dépassements.

Tout d'abord, il conviendrait de dépasser la problématique de l'interculturel lorsqu'elle repose sur une vision des langues en disjonction pour penser, au-delà d'une rencontre des cultures — par ailleurs parfois assez peu identifiables parce que altérées les unes aux autres — vieille de plus de deux siècles mais en constante renégociation, le processus de fabrication du monde futur dans lequel l'interculturalité, au sens de Demorgon, (cf. *supra*, chapitre 1) peut certainement être rendue opératoire.

Ensuite, il convient certainement de dépasser aussi la problématique de la didactique des langues pour s'intéresser aux apports d'une conception plurielle des pratiques langagières. Cela suppose de reconsidérer tout d'abord les objets d'enseignement-apprentissage (j'ai bien conscience que proposer une didactique des UMSL¹ s'avère assez peu commode et on imagine mal le transfert terminologique dans les programmes scolaires, mais tout de même, c'est bien de cela qu'il s'agit...). En effet, depuis une quinzaine d'années, les évolutions dans le domaine de la didactique des langues ont conduit à reconsidérer la perspective avec laquelle on considère l'enseignement-apprentissage, en redonnant leur place aux contextes, mais surtout aux acteurs, qui sont porteurs de ces contextes en même temps qu'ils

¹ Unité multiplexe sociolinguistique cf. *supra* p.30

construisent un parcours personnel de construction identitaire. Il s'établit ainsi de nouvelles directions pour la recherche et l'intervention didactiques, qui conduisent notamment à :

- Concevoir des interactions entre les langues, *via* une didactique du plurilinguisme
- Reconnaître la variété des pratiques langagières par le répertoire linguistique
- Articuler sociolinguistique et didactique du plurilinguisme, vers une sociodidactique

❖ VERS UNE COMPÉTENCE PLURILINGUE

La didactique des langues évolue sous l'effet de différentes orientations dont certaines font l'objet d'un fort appui institutionnel, par exemple le principe de l'éducation aux langues dans une Europe multilingue et multiculturelle, au niveau du Conseil de l'Europe, ou du Centre Européen pour les Langues Vivantes (désormais CELV). La mise en place de différentes approches plurielles, Éveil aux langues, intercompréhension entre langues parentes, approche interculturelle, didactique intégrée des langues ... (Augé, 2005 ; Candelier, 2007, 2008 ; Candelier & De Pietro, 2010 : 265...), la confrontation des problématiques ressortissant à l'enseignement bilingue (et plurilingue) dans des contextes différents (Coste, Moore, Zarate, 1997 ; Prudent, Tupin & Wharton, 2005 ; Duverger, 2005 ; Moore, 2006 ; Castellotti, Coste & Duverger, 2008 ; Blanchet, Moore & Asselah-Rahal, 2008 ; Blanchet & Chardenet, 2011...), tendent à provoquer une reconstruction du champ disciplinaire de la didactique des langues, et partant, l'évolution des concepts opératoires. On passe sensiblement d'une didactique des langues à une didactique du plurilinguisme, vision holiste qui conçoit l'enseignement-apprentissage combiné et coordonné des langues, à la fois dans les domaines scolaire et non scolaire.

Moore (2006) note ainsi la reconfiguration de certains objets de la didactique des langues (en référence à Chiss-Cicurel, 2005), qui prend en compte de nouveaux concepts, ou leur redéfinition ; tels que le **répertoire langagier** ou le **capital linguistique et culturel** :

*(...) Cette approche intégrée contribue à déplacer et reconfigurer les problématiques, comme elle oriente un effort de redéfinition et de transformation de certains objets de la didactique des langues, fondé sur la prise en compte et la gestion de la diversité et de ses variations, autour notamment des questions de socialisation / scolarisation plurilingues, ou de centration sur l'apprenant, dans la prise en compte de l'ensemble des répertoires des (inter)locuteurs, des représentations sociales, des pratiques de transmission des langues et des savoirs, des usages langagiers et culturels en contexte. L'apprenant (y) est appréhendé comme un acteur social qui dispose d'un **répertoire social composé de diverses langues et variétés de langues, qui constituent son capital linguistique et culturel et peuvent prendre des valeurs différentes selon les contextes.** (Moore, 2006 :241)*

D'un point de vue didactique, la construction du répertoire langagier repose sur la notion de **compétence plurilingue et pluriculturelle**,

On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des

degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. (Coste, Moore et Zarate, 1997, p.

Cette notion marque un déplacement fort par rapport à la compétence de communication par :

- *La vision de son caractère global, potentiellement déséquilibré, plutôt que segmenté, et la mise en relation de ses différentes composantes*
- *Une conception de la compétence qui inclut à la fois la mobilisation du répertoire à sa disposition mais aussi son évolution et sa reconfiguration*
- *L'intégration de capacités de médiation, liées aux circulations et passages entre les langues (traduction ou possibilité de recourir à des parlars bilingues) et entre les cultures (intermédiaire culturel...qui peut réinterpréter et rendre intelligible les contextes linguistiques et culturels dans lesquels il évolue)*
- *Une conception individualisée et évolutive de la compétence plurilingue et pluriculturelle, liée à des trajectoires et une histoire singulière » (Moore, 2006 :241)*

La conception de la langue, de même que les conceptions relatives à l'enseignement-apprentissage des langues se trouvent elles aussi ainsi recadrées dans une **représentation plurilingue de l'apprentissage et de ses objectifs** :

- *les compétences en jeu ne se conçoivent pas comme un ensemble fixe ; le répertoire est complexe, pluriel et dynamique*
- *les contacts des langues et de cultures, et les formes d'alternance, peuvent constituer des ressources, dont on peut exploiter le potentiel d'apprentissage*
- *les représentations sociolinguistiques entretiennent des liens avec les pratiques langues et culturelles (et des dynamiques d'apprentissage) ; en ce sens elles constituent aussi des ressources pour le locuteur*
- *l'exploitation de ces ressources dessine un/des territoire(s) identitaire(s) de bi/plurilingue et/ou d'apprenant. (Moore, 2006 : 242)*

En conclusion, « *une telle perspective encourage à considérer le plurilinguisme comme un principe d'éducation des langues, un objectif partagé et un projet transversal pour l'enseignement* » (Ibidem). Il y a là un acquis important, formalisé depuis 2005 dans le cadre scolaire par la mise en place du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL), mais dont la mise en œuvre reste, encore aujourd'hui, assez inégale.

❖ VERS UNE PERSPECTIVE SOCIODIDACTIQUE

Au croisement de la didactique des langues/ du plurilinguisme et de la sociolinguistique scolaire, le concept de sociodidactique a émergé à partir des travaux de Louise Dabène

(1994), et a été formalisé notamment par Marielle Rispaïl (1998, 2003), Claude Cortier (2007, 2009), ou encore en synthèse de plusieurs travaux, par Rispaïl & Blanchet (2011). Avant tout linguistique de terrain, la sociodidactique n'en revêt pas moins une dimension « sociodidactologique » (Rispaïl & Blanchet, 2011 : 65), ainsi,

Elle étudie en particulier l'apprentissage des langues comme une modalité d'appropriation non dissociée des acquisitions en contexte social et des contextes sociolinguistiques. Elle utilise des méthodes de recherche sociolinguistique : observation participante, questionnaires et entretiens semi-directifs, biographies langagières, observation de pratiques sociales contextualisées. (Blanchet¹)

Cortier (2007) met en évidence l'intérêt de la notion pour prendre en charge les situations plurilingues dans leurs différentes dimensions, et lutter ainsi contre l'hégémonie de la norme monolingue :

Il apparaît que la pluralité des variétés et la variation langagière sont souvent réfutées au profit d'une norme unique et devraient être didactisées dans la majorité des contextes scolaires où les contacts de langues sont omniprésents. Ces questions, qui concernent encore au plus haut point la maîtrise du français, sont aujourd'hui problématisées dans le cadre de la sociodidactique, c'est-à-dire une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale (...), d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique et didactiques du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. (Cortier, 2007b)

Elle montre en particulier que l'intervention sociodidactique, en prenant naissance dans une sociolinguistique scolaire (travaux du groupe « Varia », Marcellesi, Treignier, Romian, Vargas à l'INRP, puis du groupe « Méta » avec E.Charmeux), revêt une pertinence particulière pour les situations mettant en jeu des langues minoritaires :

*Il nous semble aujourd'hui qu'une sociodidactique du plurilinguisme peut intégrer « varia² » et « méta³ » en s'appuyant notamment sur les outils développés dans le cadre de l'Éveil aux langues et de l'intercompréhension en systématisant les réflexions à partir de l'enseignement de la langue minoritaire car, dans les contextes dits sensibles (Prudent, Tupin, Wharton, 2005), **ce qui fonde le caractère socio-didactique de la démarche c'est bien le fait minoritaire** : « le fait minoritaire - comme le soulignait Marcellesi (2003) - forge de nouveaux types de rapport à l'école, aux savoirs, à la norme » le statut même des langues en présence*

¹ Philippe Blanchet, <http://wiki.auf.org/glossairedlc/Index/Sociodidactique>

² En référence aux travaux du groupe Varia (1985-1990) de l'INRP qui « ont eu le mérite de ne pas isoler les spécificités régionales et l'enseignement de langue régionale des autres variétés caractéristiques du contexte socioculturel », et dans le cas de la didactique du français, montré l'importance de « développer des pratiques ayant pour objectif l'apprentissage d'une norme resituée au sein des autres normes, soit une didactique plurinormaliste, approche développée particulièrement par Claude Vargas (1987) ». (ibidem)

³ Dans la suite des travaux de l'INRP, les travaux du groupe META (cf. notamment E.Charmeux) ont mis en évidence au-delà du rapport à la Norme, l'importance de la dimension métalinguistique dans les apprentissages langagiers.).

dans l'espace social et scolaire induit un rapport différent à la langue et à son enseignement
Cortier. (2009 : 110).

Cortier rejoint ici Rispaïl (2003) pour qui la conceptualisation de la notion doit beaucoup à la question des langues minoritaires. Prenant appui sur l'étude de la situation du Francique, reconceptualisée au regard de l'enseignement-apprentissage d'autres langues en contexte (Rispaïl, 2003 : 163-172), Rispaïl propose quatre pôles pour une didactique des langues en contact, propres à interroger et faire évoluer les conceptions de l'enseignement-apprentissage comme les pratiques à partir de la restauration du sujet élève, ce qui conduit à reconsidérer le rôle de l'enseignant au sein d'un espace didactique devenu dialogique :

- *Co-construire des attitudes « méta » avec des élèves (...) en exposant l'enfant au contact des langues et à sa conscientisation. On se donnerait pour objectif des connaissances plus réflexives que quantitatives (...)*
- *Revoir notre conception de l'élève, moins comme une somme de monolingues plus ou moins poussés, mais comme un plurilingue en devenir dont on accepte les compétences partielles pour un temps, à faire évoluer (...). Ce que D. Coste nomme un portefeuille plurilingue, basé moins sur des langues à enseigner comme telles que sur leurs relations, leurs complémentarités et leurs différences. (...)*
- *Une place inévitablement grandie de l'oral, des interactions et des habitudes interactionnelles dans l'apprentissage linguistique (...) ce que Cuq définit comme « l'habileté à co-produire de la parole en français » (...) De nouvelles pratiques fortes où, entre autres, le mélange des langues sera permis.*
- *[déplacement du] rôle de l'enseignant, de détenteur et transmetteur d'un savoir spécifique vers des rôles de partage où il sera collaborateur, médiateur, accompagnateur, passeur vers des savoirs où il n'aura peut-être plus l'exclusivité ou l'exclusive maximales. » (Rispaïl, 2003 : 171-172)*

L'approche sociodidactique est dès lors, nécessairement, une didactique de l'intervention, qui se caractérise par son implication sociale et répond à une éthique de l'engagement ; ainsi, pour Rispaïl & Blanchet (2011 : 67),

La sociodidactique dans ses dimensions théoriques et méthodologique, s'inscrit donc au premier titre dans le sens d'une recherche didactique impliquée socialement qui a pour objet et objectif l'intervention sur les terrains analysés et creuse le sillon pour un engagement du chercheur : c'est toujours, sous des modalités diverses, une recherche-action.

Blanchet (2012), dans le cadre de la présentation des travaux du Réseau francophone de sociolinguistique (RFS) et du GIS/Pluralités Linguistiques et Culturelles pour l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF), reprendra ce point de vue de façon plus globale : la sociodidactique, en tant qu'approche contextualisée, constitue un courant de recherche-intervention dans une « *didactique de la pluralité linguistique* », « *terme intégrant ce que l'on appelle traditionnellement le 'plurilinguisme', le 'variation' interne des 'langues' et toutes les pratiques innovantes d'interlangues en situation de 'contact'* ». Il n'est pas certain que cette vision intégrative fasse totalement consensus, ni chez les sociolinguistes, ni chez les didacticiens. Toutefois, étant donné le propos que j'ai développé jusqu'ici, et la

construction — c'est-à-dire la conceptualisation / contextualisation / historicité — spécifique de mon objet/sujet d'étude, je trouverais assez pertinent de la reprendre.

En effet, l'ancrage originel de ma recherche se trouve, nous l'avons vu, clairement en sciences du langage, entre sociolinguistique et didactique des langues, perçus dans une relation dialogique. Mais aussi hologrammatique. Le rapport entre la didactique et la sociolinguistique ne consiste pas qu'en un rapport contextuel. Certes, il est possible en situation didactique de faire appel à la sociolinguistique pour en éclairer les enjeux (c'est déjà ce que proposait Cuq en 1990 pour le *Français langue seconde* : contextualiser les enjeux didactiques), mais il est possible aussi, et je tendrais vers cela, d'envisager la sociolinguistique comme un principe explicatif, — et peut-être même un paradigme épistémologique, cette question sera reposée ultérieurement —, si on l'appréhende par les finalités, en se référant par exemple à Boutet et Heller (2007) qui définissent la sociolinguistique par ce à quoi elle « *a vocation* » :

Notre retour (...) sur l'évolution de la sociolinguistique montre, il nous semble, une discipline tiraillée entre deux tendances : celle qui privilégie une vision de la langue et de la société comme indéniablement reliées, mais néanmoins deux systèmes autonomes ; et celle pour laquelle la langue et le langage sont une pratique sociale ; pratique sociologique ou anthropologique et pratique langagière. La France connaît aujourd'hui un débat fondamental sur la nature même des sciences du langage ; dans le monde anglophone on a créé des niches ailleurs, tout en contestant l'emprise formaliste sur la discipline de la linguistique. Notre argument ici est que la sociolinguistique ne se situe pas entre la linguistique et la sociologie, mais a plutôt une vocation de source de théorisation et de découvertes empiriques sur la façon dont la pratique sociale qu'est le langage nous renseigne sur nos manières de nous organiser, de faire sens, de produire et distribuer les ressources essentielles à la vie. L'importance accrue des ressources et des pratiques langagières dans la nouvelle économie mondialisée rend cette approche encore plus pertinente aujourd'hui. (Boutet & Heller, 2007)

De ce point de vue, le caractère de ma recherche, à visée actionnelle, est plutôt déterminé par la dimension sociolinguistique, en ce qu'il me semble que la sociolinguistique n'est pas seulement un domaine de recherche, mais est aussi constitutive d'un rapport au monde spécifique. Cela me conduit à une première boucle récursive : en effet, la présentation du contexte d'intervention m'a amenée, à la fin de la première partie, à poser un premier questionnement global : « dans une perspective socio-écologique, en quoi l'école peut-elle avoir une utilité sociale pour /dans la Polynésie française actuelle — en ce qu'elle contribue à produire du capital social— et dans quelle mesure la mise en œuvre didactique du plurilinguisme peut-elle y contribuer ? Quelle est la place de la langue française, et de son espace didactique spécifique, dans ce processus global ? » (*Supra* : 112).

Mais les deux domaines s'inscrivent aussi dans une relation hologrammatique, et si je reprends la formulation de Boutet et Heller, pour expliciter ma recherche, il s'agit bien de voir en quoi « *la pratique sociale qu'est le langage* » — du point de vue du chercheur impliqué et situé dans l'environnement spécifique de la Polynésie française — nous renseigne sur « *nos manières de nous organiser, de faire sens, de produire et distribuer les ressources essentielles à la vie* », les « *ressources* » étant ici constituées par la production de capital social au sein du

système éducatif, production pour laquelle l'approche didactique des langues est une modalité. Au sein des sciences du langage, l'objet de la recherche se construit ainsi comme un système en auto-éco-réorganisation.

Cela me conduit aussi à concevoir potentiellement le sociolinguiste comme un praticien énantif, en ce qu'il entretient un rapport énantif au langage et au monde.

❖ VERS UNE SOCIOLINGUISTIQUE « ENACTIVE » ?

Jusqu'à quel point l'épistémologie de la complexité permet-elle de définir la sociolinguistique aujourd'hui ?

Si la cognition (ici la pensée scientifique) est incarnée — et on voit bien comment elle est effectivement incarnée chez tout sociolinguiste — elle procède du « couplage structurel » entre l'organisme (ici le chercheur) et son environnement (ici le terrain, interface entre le lieu de vie et l'objet scientifique). Ainsi la pensée scientifique émerge en fait de son objet, dans un processus d'individuation subjectivante, (la subjectivation concerne ici autant le « sujet pensant » que « l'objet pensé », notions désormais obsolètes), à l'instar du langage émergeant de l'interaction entre un organisme et son environnement. On peut donc concevoir que pour un sociolinguiste, la pensée, l'individu et l'environnement scientifiques se construisent en co-action. Mais le monde n'est pas intrinsèquement scientifique, bien entendu. À partir de là, donc, la pensée sociolinguistique est avant tout un être au monde, et plus exactement résulte d'un être-là dans le monde. Il y a un lien fort et nécessaire entre la construction de la pensée scientifique et l'action à laquelle elle se destine, — mais on pourrait tout aussi bien dire : de laquelle elle procède —. La pensée scientifique « énantive », incarnée et située, est à la fois produit et productrice de l'environnement dans lequel elle s'inscrit, ce qui la distingue de la réflexivité, qu'elle englobe en la dépassant, parce qu'elle est orientée vers l'action.

Il n'est pas certain que tous les sociolinguistes se reconnaissent dans cette formulation, mais il semblerait que si l'on se réfère aux travaux de certains, il soit possible d'argumenter en ce sens. C'est ainsi que par exemple, dans la publication de l'AIRDF que nous venons de citer¹, Blanchet (2012) a présenté les travaux du Réseau francophone de sociolinguistique (RFS) et du GIS/Pluralités Linguistiques et Culturelles comme « un ensemble d'orientations scientifiques et interventionnistes affirmées », intégrant en particulier, dans une épistémologie de la complexité, l'intervention sociolinguistique comme quasiment consubstantielle à la construction de la pensée scientifique :

Une épistémologie socioconstructiviste qualitative intégrant les théories de la complexité et du chaos pour rendre compte de la complexité difficilement prédictible des pratiques-représentations linguistiques

Des théorisations sociolinguistiques des phénomènes linguistiques conçus comme des pratiques sociales hétérogènes indissociablement tissées dans l'ensemble des pratiques sociales, et pas (...) des langues (...) inventées par des linguistes et/ou des idéologies

¹ Mais il est important de rappeler le contexte.

*La primauté donnée aux méthodes de terrain de type ethnographique et qualitatif (...)
Une insistance sur la pluralité linguistique et culturelle et sur le répertoire verbal pluriel
comme objet d'une « didactique de la pluralité linguistique » dans le cadre d'une importance
centrale accordée à la question de l'altérité
Une finalité interventionniste sous la forme d'une sociolinguistique / didactique impliquée
dans les enjeux sociopolitiques (Blanchet, 2012 : 11)*

Cela¹ a suscité quelques réserves de la part d'autres chercheurs, ce qui incite à considérer deux aspects. D'une part, cette apparente radicalité semble n'être pourtant que l'expression logique d'une pensée complexe, où chaque microphénomène constitue potentiellement un « fait social total ». D'autre part, il apparaît différentes façons de faire de la sociolinguistique, ou peut-être plutôt, d'être sociolinguistique. Il semblerait ainsi qu'au sein de l'espace épistémologique de la sociolinguistique, on puisse discerner des pôles, déterminés par un certain type de rapport au monde — descriptif, réflexif, herméneutique, éactif ... — qu'un réseau habite intégralement mais qu'un chercheur, du fait de son parcours propre, active spécifiquement, dans un processus d'individuation épistémologique. Ce sont autant de façons de donner du sens à la notion d'engagement, et autant de difficultés à produire un discours consensuel, forcément. Le praticien éactif tend peut-être plus que d'autres, à construire une posture intégrale, ultra cohérente dans son rapport complexe au monde, et donc nécessairement interventionniste, qu'il tend aussi à investir sur les différents plans, (socio)épistémologique, (socio)didactique, (socio)linguistique, (socio)politique...

Cette façon de voir les choses ne s'entend que dans le cadre d'une épistémologie de la complexité, sinon, on atteindrait là les limites de la sociodidactique, devenue un paradigme sociolinguistique prenant la didactique pour objet. Dans un cadre complexe, nous pouvons donc concevoir une ethnosociolinguistique interprétative (et éactive) comme procédant et actualisant un certain type de rapport au monde, ce qui place une fois encore, la question de l'éthique au fondement de la démarche. Se trouvent ainsi associée une éthique de l'implication, une éthique de la reliance, et une éthique de la responsabilité. Une recherche scientifique, c'est finalement une parole, incarnée et située, qui se veut pragmatique, parmi d'autres possibles.

Cela conduit à la question du pouvoir de la langue, qui n'est pas sans lien avec le pouvoir de la science, ce qui s'apprécie spécifiquement en situation (post)coloniale.

À ce stade de notre réflexion, il convient d'inscrire la recherche dans une pluridisciplinarité, voire une multiréférentialité. Barbier² distingue ainsi la multidisciplinarité et la multiréférentialité :

(1) La multidisciplinarité caractérise une situation où la solution d'un problème dans une discipline donnée suppose la réunion d'informations venant d'autres disciplines, parfois sans

¹ ainsi donc, nous venons de le voir, qu'une forme d'intégration des didactiques contextualisées à la sociodidactique

² Barbier <http://www.barbier-rd.nom.fr/elearningP8/glossaire.htm>

rapport apparent entre elles, mais sans que cet emprunt n'enrichisse ou ne modifie les disciplines prêteuses. (2) « La multiréférentialité : partant de l'hypothèse de la complexité (voire de l'hyper-complexité) de la réalité à propos de laquelle on s'interroge, la multiréférentialité préconise une lecture plurielle de ses objets (théoriques et pratiques) sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, appropriés aux descriptions requises en fonction de systèmes de références distincts, supposés reconnus, explicitement non réductibles les uns aux autres, c'est-à-dire hétérogènes. La multiréférentialité tente d'apporter une réponse à la complexité prêtée à certains objets dont on ne pourrait, autrement, permettre l'intelligibilité. Elle tente d'apporter un " plus " aux inter-, multi-, et trans-disciplinarité. (Barbier, 1998)

La multidisciplinarité (voir aussi Blanchet 2000) est nécessaire en ce qu'elle permet de mettre en perspective le regard apporté par l'ancrage sociodidactique sur les phénomènes étudiés ; nous l'avons sollicitée d'ailleurs précédemment (cf. chapitre 1) en faisant appel à l'anthropologie, à la géographie culturelle, à l'histoire, aux sciences politiques, à la sociologie de l'éducation et à l'éducation comparée, notamment. Des éclairages pluridisciplinaires continueront d'être apportés tout au long de la réflexion, jusqu'à la clôture de ce travail.

Nous n'allons pas bien évidemment dans le cadre de ce travail procéder à l'inventaire de tous les axes multiréférentiels envisageables, mais il semble intéressant de focaliser cette réflexion sur un point particulier, le fait que la multiréférentialité paraît propre à apporter une dynamique de construction / déconstruction salutaire dans le cadre d'une réflexion en situation (post)coloniale, en ce qu'elle permet de prendre en compte la parole des acteurs, surgie de différents plans, dans une démarche dialogique visant à confronter par exemple, discours d'experts et paroles des usagers, sciences et pratiques sociales, anthropologie et *reverse anthropology*...

4.3. MULTIREFERENTIALITE ET POSTCOLONIALISME : POUVOIR DE LA SCIENCE VERSUS ETHIQUE DE LA PAROLE

D'après Ardoino (1993),

La multiréférentialité ne veut, dès lors, nullement apporter une "réponse" à la complexité constatée, à laquelle elle demeure intimement liée, devenir sa lecture guidée, en quelque sorte, mais constitue bien plutôt le rappel délibéré, à travers la pluralité de regards et de langages, reconnus nécessaires à l'intelligence de cette complexité supposée (prêtée à l'objet), d'un questionnement épistémologique, dont on ne saurait plus désormais se passer en ces domaines, préalable à toute mise en œuvre de méthodes et de dispositifs. Ce sont alors, rappelons-le, les questions que s'adressent mutuellement, à propos de l'objet intéressé, mais tout autant pour elles-mêmes, à l'occasion de cette recherche particulière, les différentes disciplines convoquées, qui deviennent essentielles. Là, où des effets de sens, mettant en jeu des significations, des intentionnalités, appelant toujours une phénoménologie, une herméneutique, une axiologie, des interrogations éthiques, des "visions du monde" et, par conséquent, des dimensions proprement philosophiques et politiques, demeurent

indissociablement liés, à travers les données que constituent, de fait, les pratiques sociales intéressées, à des effets de force, mieux traduits par les représentations du déterminisme classique, les équipes de recherche, beaucoup plus, il est vrai, que des chercheurs isolés, ne se trouvent-elles pas, aujourd'hui, condamnées à devoir associer des démarches de compréhension, d'élucidation, à des démarches explicatives, sans pour autant les confondre, mais sans, non plus, pouvoir en faire l'économie. L'analyse (prise ici dans sa connotation la plus traditionnelle) qui prétendrait pouvoir faire abstraction de ces dimensions axiologiques ne saurait y parvenir qu'au prix d'une perte considérable de sens. (Ardoino 1993)

La multiréférentialité nous oblige à encore plus de modestie dans notre entreprise puisque bien évidemment il ne saurait être ici question d'embrasser seule la capacité de travail d'une équipe de recherche pluridisciplinaire.

La première question qui se pose est celle de la pertinence du concept de postcolonialisme.

4.3.1. LA PAROLE DE L'AUTRE : VERS UNE POSTURE POSTCOLONIALE

Les études postcoloniales (*Postcolonial studies*) peuvent être définies comme un courant de pensée critique né dans les universités anglo-saxonnes, qui s'est développé dans les années 1980 notamment aux États-Unis sous l'influence de penseurs français associé au courant « postmoderne » tels que De Certeau, Foucault, Derrida. Un ouvrage phare est constitué par l'*Orientalisme* (1978) d'Edward Said où l'auteur critique le discours occidental sur l'orient et montre en quoi le savoir européen est constitutivement, un savoir colonial, qui essentialise et infériorise l'autre. Dans la lignée des discours polémiques sur le colonialisme dont le plus célèbre est le texte de Césaire¹ publié en 1950, auquel Franz Fanon fait écho en 1952 avec *Peaux noires, masques blancs*, qui se présente comme un « *essai de compréhension du rapport Noir-Blanc* », les études postcoloniales génèrent une critique épistémique du discours colonialiste. Si les études postcoloniales ont une légitimité, c'est au regard de leur portée critique (postcolonialisme) et non de leur situation temporelle (post-colonialisme), ce qui est distingué par les deux orthographes de l'expression. Pour Moura (2000), la portée des textes de Césaire ou Fanon, en ce qu'ils cherchent à déconstruire l'entreprise coloniale, montre clairement que l'œuvre postcoloniale prend naissance dans la période coloniale même.

On peut rattacher à ce courant celui des *Subaltern studies*, qui s'est développé à la même période en Angleterre par la voix de jeunes historiens indiens proposant de revisiter l'historiographie officielle de l'Inde, dont la libération du colon anglais était revue dans une perspective marxiste (cf. travaux de Ranajit Guha), et dont la problématique centrale est exprimée par Gayatri Spivak, *Can the Subaltern Speak?* (Le subalterne peut-il s'exprimer?). L'objet s'émancipe et devient pleinement sujet, rompant ainsi avec une forme de connaissance anthropologique.

¹ Césaire, *Discours sur le colonialisme* (1950)

Au contraire, Balandier (2001) a rappelé que les anthropologues français s'étaient finalement assez peu préoccupés des processus coloniaux, alors que cette problématique constitue le sens même des situations étudiées (l'anthropologie a un passif difficile avec l'histoire coloniale):

Ce n'est pourtant que d'une manière très inégale que les anthropologues prirent en considération ce contexte précis qu'implique la situation coloniale ; nous avons l'occasion de le manifester dans un travail actuellement en cours. D'une part, des chercheurs engagés dans de multiples enquêtes pratiques, et de portée restreinte, se contentant d'un empirisme commode ne dépassant guère le niveau d'une technique ; entre ces deux extrémités, la distance est longue - elle conduit des confins de l'anthropologie dite « culturelle » à ceux de l'anthropologie dite « appliquée ». D'un côté, la situation coloniale est rejetée parce que perturbatrice ou n'est envisagée que comme l'une des causes des changements culturels ; de l'autre côté, elle n'est considérée que sous certains de ses aspects - ceux concernant de manière évidente le problème traité - et n'apparaît pas comme agissant en tant que totalité. Pourtant, toute étude actuelle des sociétés colonisées, visant à une connaissance de la réalité présente et non à une reconstitution de caractère historique, visant à une compréhension qui ne sacrifie pas la spécificité pour la commodité d'une schématisation dogmatique, ne peut se faire que par référence à ce complexe que nous avons nommé, situation coloniale. (Balandier, 2001 : 6).

Les études postcoloniales offrent tout d'abord un espace de parole et une réappropriation de la parole autochtone dans l'analyse des processus de colonisation. Issues à l'origine de la critique littéraire, elles mettent en œuvre une perspective transdisciplinaire et construisent un appareil critique au cœur des sciences humaines, ainsi pour Moura (2011) :

Les études postcoloniales vont s'efforcer de rendre justice aux conditions de production et aux contextes socio-culturels dans lesquels s'ancrent ces littératures. Elles évitent ainsi de les traiter comme de simples extensions de la littérature européenne qui n'auraient pas à être situées pour être comprises. (Moura, 2011 : 7)

La critique littéraire postcoloniale est ainsi une forme de critique impliquée, dont Moura note qu'elle rompt ainsi avec les formes universitaires plus habituelles, en France notamment, en réhabilitant la dimension politique de la parole mise en œuvre :

*La critique postcoloniale développe un sens politique de la pratique littéraire un peu perdu par les études littéraires françaises. Si comme l'observait Italo Calvino, il y a souvent eu des façons erronées de considérer l'utilité politique de la littérature, on peut aussi distinguer **deux bonnes manières d'en user politiquement** : soit elle donne une voix à qui n'en a pas, donne un nom à qui n'a pas de nom, et spécialement à ce que le langage politique cherche à exclure (on peut penser à des auteurs tels Sembène Ousmane ou Mongo Beti); soit elle est capable d'imposer des modèles de langage, de vision, d'imagination, de travail mental, de mise en relation des données, créant "**ce type de modèles-valeurs qui sont en même temps esthétiques et éthiques, et essentiels pour tout projet d'action, spécialement politique**" [31] (la vision du monde colonial qu'a donnée Frantz Fanon, l'image des indépendances africaines que propose Ahmadou Kourouma). (Moura, 2011 : 11)*

Néanmoins, les études postcoloniales continuent à faire l'objet de critiques, au motif que la textualité de l'œuvre fictionnelle ne pourrait prétendre à la légitimité d'un corpus scientifique. C'est ainsi que Bayart (2010) étrille littéralement les études postcoloniales, pointant leur vanité critique liée à leur incapacité à saisir les pratiques, confinées qu'elles seraient dans le discours, les accusant de réifier le colonialisme et d'occulter la diversité des situations coloniales au bénéfice de la construction d'une identité qui n'est jamais qu'un simple renversement du rapport colonial, d'où la référence au processus carnavalesque :

Les postcolonial studies apparaissent sous le visage d'un grand Carnaval académique, un moment de défoulement. (Bayart, 2010 : 67).

Pour Pouchepadass¹ (2010), au contraire, leur pertinence au 21^e siècle ne fait aucun doute, car elles constituent « *une instance critique de questionnement des sciences sociales et des humanités* » et « *elles ne cessent de se renouveler en fonction de l'esprit du temps ou des questions qui surgissent* ». En réalité Bayart se place du point de vue des sciences sociales, et ce qu'il reproche aux études postcoloniales, c'est finalement de n'être pas des sciences sociales². Cela ne leur ôte pas pour autant toute pertinence, mais si l'on considère que par ailleurs, le champ se caractérise aussi par son hétérogénéité, peut-être vaut-il mieux alors considérer leur portée herméneutique ?

Pour Achille Mbembe (2006), c'est l'hétérogénéité même du champ qui constitue sa force, en même temps que sa faiblesse. De son point de vue, la critique postcoloniale se déroule à plusieurs niveaux. À un premier niveau, il s'agit de déconstruire les discours et représentations « *ayant servi d'infrastructure au projet impérial* », ou encore à « *cette économie du mensonge et de la duplicité* ». À un second niveau, il s'agit, sur les pas de Fanon, de réagir à la « *force nécropolitique* » coloniale, pulsion de « *mort déléguée* ». Enfin,

*La troisième caractéristique de la pensée postcoloniale est d'être **une pensée de l'enchevêtrement et de la concaténation**. C'est notamment ce que dévoile sa critique de l'identité et de la subjectivité. De ce point de vue, elle s'oppose à une certaine illusion occidentale selon laquelle il n'y aurait de sujet que dans le renvoi circulaire et permanent à soi-même, à une essentielle et inépuisable singularité. Au contraire, **cette pensée insiste sur le fait que l'identité s'origine dans la multiplicité et la dispersion ; que le renvoi à soi n'est possible que dans l'entre-deux, dans l'interstice entre la marque et la démarque, dans la co-constitution**. Dans ces conditions, la colonisation n'apparaît plus comme une domination mécanique et unilatérale qui force l'assujetti au silence et à l'inaction. Au contraire, le colonisé est un individu vivant, parlant, conscient, agissant, dont l'identité est le résultat d'un triple mouvement d'effraction, de gommage et de réécriture de soi. (Mbembe, 2006)*

Néanmoins, pour Mbembe, la critique de l'humanisme et de l'universalisme européen ne constitue pas une fin en soi. Ce dont il s'agirait plutôt, c'est « *d'ouvrir la voie à une*

¹ Jacques Pouchepadass, interview publié dans laviedesidees.fr, le 16 septembre 2011

² Bayart, J.-F., 2011, Réponse à Laetitia Zecchini, « Les études postcoloniales colonisent-elles les sciences sociales ? », *La Vie des idées*, 27 janvier 2011. ISSN : 2105-3030. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Les-etudes-postcoloniales.html>

interrogation sur la possibilité d'une politique du semblable. Le préalable à cette politique du semblable est la reconnaissance de l'Autre et de sa différence ».

Mbembe voit ainsi une force dans la constitution transnationale et éclectique du courant postcolonialiste qui lui permet d'associer « *la tradition anti-impérialiste, les nouvelles subaltern studies et une lecture de la mondialisation* ». Finalement, le courant postcolonial, — bien qu'il soit paradoxal d'en parler au singulier — se définit comme une herméneutique de l'hybridité,

On le voit, le courant postcolonial est une constellation intellectuelle dont la force et la faiblesse s'originent dans son éclatement même. Résultat de la circulation des savoirs entre divers continents et au travers de diverses traditions anti-impériales, il est comme une rivière aux multiples affluents. Ce qui a fait sa force au sein de l'académie anglo-saxonne, ce n'est pas seulement la radicalité de son éclectisme. C'est surtout le fait que le courant postcolonial est parvenu à décentrer le questionnaire des humanités. Grâce à son insistance sur le pluralisme culturel et épistémologique, son syncrétisme antisystématique, ses synthèses créatives, son recours à des méthodes hybrides, voire ses contresens généralement intelligents et féconds, il a permis l'installation, au cœur même de l'académie, d'autres questions et d'autres savoirs. (Mbembe, 2006)

En réinventant le sujet, en associant mémoire et responsabilité, il s'avère propre à questionner les « *formes contemporaines d'instrumentalisation de la vie* » dans une société mondialisée.

Dans le cadre de ce travail, j'aimerais donc définir le postcolonialisme comme l'expression d'une posture de conscientisation critique vis-à-vis du fait colonial, la portée de cette critique et le degré d'engagement pouvant varier selon le locuteur, ce qui donne une définition très générale, mais opératoire *a minima* en ce qu'elle permet au moins, lorsque besoin est, de désigner un impensé.

Deux remarques toutefois : d'une part, on peut dès lors se demander si dans une situation de non-indépendance telle que la vit la Polynésie française aujourd'hui, l'émergence d'une littérature de type postcolonial ne constitue pas un indicateur d'une situation de postcolonialisme, en ce sens que la parole autochtone se distancie de la situation coloniale dans une posture critique. Après tout, la question de savoir si le qualificatif « postcolonial » s'applique à la situation de la Polynésie française serait certainement controversée¹. Personnellement, en abordant la question sous cet angle, je dirais que le qualificatif est pertinent. La situation n'est pas intrinsèquement postcoloniale, elle est en train de le devenir, parce qu'il existe des discours convergents de plus en plus nombreux qui co-construisent cette réalité-là plutôt que d'autres possibles. Des indicateurs existent ailleurs, par exemple, dans la parole politique, mais seuls, ils s'avèrent peu opérants. D'autre part, lorsque l'on considère la « littérature » postcoloniale, il convient encore de savoir qui parle. La parole qui s'exprime par le texte dit « littéraire » a-t-elle besoin d'être mise en œuvre dans un appareil critique pour

¹ Mais je n'ai pas trouvé de controverse sur cette question. L'usage du qualificatif est attesté (cf. notamment les travaux de Bambridge, Wolton, Salaün) sans que sa pertinence fasse nécessairement l'objet d'une argumentation, ni, à ma connaissance, d'une remise en cause par d'autres auteurs.

avoir un impact ? L'auteur n'accède-il à la parole qu'en devenant corpus ? Là se pose un problème éthique qui, à mon sens, peut trouver une résolution si l'on admet que de la relation entre le chercheur et l'écrivain se constitue, par le biais des discours / textes produits un nouvel espace d'intersubjectivation. Je lis un texte que je ne glose pas dans un but descriptif, mais qui va contribuer à modifier ma pensée, qui intègre la construction de cet objet complexe que je construis au même titre que le propos d'autres chercheurs, ou la rencontre des personnes qui ont bien voulu accepter de servir « d'informateurs », statut qui mérite aussi d'être reconstruit de la même manière.

Chaque question (par exemple, la place de la francophonie à l'école, question sur laquelle nous allons revenir) se trouve ainsi posée dans un espace dialogique d'intersubjectivation, On peut émettre l'hypothèse qu'à partir du moment où chaque parole est clairement située, il n'y a pas de problème à mettre en perspective des paroles de différents statuts (scientifique, informateur, écrivain...).

4.3.2. ANTHROPOLOGIE *VERSUS* AUTOCHTONIE ? (*REVERSE ANTHROPOLOGY*)

Une controverse restée célèbre sur la légitimité de la parole anthropologique est celle qui a opposé dans les années 1990, le chercheur sri-lankais Gananath Obeyesekere à l'anthropologue américain Marshall Sahlins au sujet de l'interprétation qu'a donnée ce dernier de la mort du capitaine Cook en 1779. Pour Sahlins, les Hawaïens assimilaient Cook au dieu Lono, ils l'encensèrent quand il apparut une première fois à Hawaïi, puis le trucidèrent quand, une fois parti, une avarie mécanique l'obligea à rebrousser chemin, revenant ainsi « hors cadre ». Pour Obeyesekere, les Hawaïens au contraire, ne s'étaient pas mépris, et il n'y a pas de raison de penser cela sauf à projeter sur les indigènes une « mentalité primitive » de type « enfantine » ou « prélogique » (cf. Lévy-Bruhl), héritée de l'idéologie européenne. Ainsi, la re-construction du mythe par Sahlins ne serait, d'après Obeyesekere, que la projection de l'impérialisme occidental sur une réalité que d'après lui, il serait plus juste d'approcher lorsqu'on est soi-même indigène. Cette controverse pose la question de la légitimité de l'entreprise anthropologique en mettant en tension deux types de parole, toutes deux formées par ailleurs à la science occidentale, qui sont la parole autochtone et la parole allochtone. L'ouvrage de Linda Tuhiwai Smith (1999), *Decolonizing methodologies, Research and Indigenous people*, est exemplaire à cet égard. L'auteur est une anthropologue maorie qui situe sa recherche à partir de sa position de chercheuse indigène colonisée, ouvrant la voie à une anthropologie inverse. Son travail commence par la dissociation des modes de construction du savoir sur un même objet, le colonisé, critiquant les modes de production institutionnels, elle réfléchit aux modalités d'une recherche produite par les indigènes eux-mêmes. « Être recherché », c'est-à-dire constituer l'objet d'une recherche, c'est être colonisé par la constitution d'un savoir qui repose sur une dépossession. L'objectivation devient réification, et il importe donc que le colonisé restaure sa situation de sujet : la recherche est avant tout une entreprise de décolonisation. On notera que la notion de recherche autochtone se développe dans certains pays comme le Canada par exemple, reposant sur la mise en place

de partenariats entre les « experts » et les autochtones. Par exemple, le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) entérinait en 2002 une modification épistémologique majeure : « *Le Dialogue sur la recherche et sur les peuples autochtones reflète un changement sans équivoque dans la façon dont la recherche est comprise et organisée en ce qui a trait aux peuples autochtones. S'ils étaient auparavant plutôt perçus comme des sujets de recherche fascinants ou pertinents, les Autochtones sont de plus en plus perçus comme des chercheurs et des partenaires menant des recherches dans le cadre des traditions de connaissances autochtones, en appliquant des méthodes autochtones et des méthodes issues de l'interaction avec les traditions intellectuelles non autochtones* »

En Polynésie française, la question est donc de savoir comment s'élabore la connaissance relative aux populations, notamment dans le cadre du fait colonial, et qui a légitimité pour la produire. On observe qu'à l'instar de l'hexagone, les *cultural studies* ont du mal à trouver un public, fut-ce dans la controverse, et les *postcolonial studies* apparaissent sinon balbutiantes, très peu représentées et circonscrites dans le champ littéraire. Il se trouve donc que dans le domaine des sciences humaines et sociales, les études autochtones ne se construisent pas réellement, parce que c'est tout d'abord le concept d'autochtonie qui n'est pas construit dans le champ de la république française. Le savoir scientifique s'élabore dès lors en grande partie depuis l'extérieur, c'est-à-dire les universités métropolitaines, ou leurs ramifications établies localement (par exemple en Nouvelle-Calédonie), et il est donc en grande partie détenu par les occidentaux. On s'intéressera néanmoins à la parole spécifique de chercheurs autochtones, ou *demis*, qui ne se revendique pas nécessairement comme telle, mais qui située entre deux cultures offre un éclairage particulier, et en ce sens possède une puissance de médiation non négligeable lorsqu'il s'agit de faire dialoguer différentes conceptions dans un but interventionniste, par exemple à propos de la culture et du développement. Citons sur ce point les travaux de Tamatoa Bambridge, qui en collaboration avec des chercheurs plus « occidentaux » (Ghassarian, Bambridge & Geslin, 2004 ; Bambridge, 2006) apportent régulièrement leur éclairage sur les « malentendus culturels » qui conduisent à ce que les choses ne fonctionnent pas aussi bien dans la réalité que dans les bureaux des experts. Dans un registre différent, les travaux de Jean-Marc Pambrun, plus engagés, — ou engagé différemment — ont essayé de concilier une réflexion autochtone avec la construction d'une société nouvelle. Nous en avons évoqué quelques aspects marquants précédemment. Au final, il apparaît que les chercheurs autochtones en sciences humaines sont relativement nombreux, mais très mal représentés dans les instances universitaires, aussi les productions scientifiques se trouvent-elles assez limitées en dehors des thèses. Pambrun (2010) cite ainsi, outre lui-même, M. Ra'apoto, Maamaatuaiahutapu, Taimana, V. Gobrait, S. Grand, T. Bambridge, E. Tetahiotupa, L.-H. Grépin, S. Richaud, F. Devatine, parmi lesquels une seule personne occupe un poste à l'université... On observe là un processus de disqualification de la parole autochtone par les instances universitaires, qui est notamment dû, à mon sens, à une conception de la recherche qui exclut l'intervention sociale. Le nombre de places à pourvoir reste donc extrêmement limité et se fait sur un mode très concurrentiel qui n'est pas toujours le plus pertinent. Il est certain que le développement de formes de recherche-action aurait des implications plus intégratives. Le constat de cette situation pousse Pambrun à interroger :

« *les anthropologues Ma'ohi peuvent-ils avoir un avenir et à quelles conditions ?* ». (Pambrun, 2010)

Il est tout de même intéressant de voir de quelle façon les différentes paroles s'inscrivent dans un espace scientifique dialogique, nourrie de projets différents.

Par exemple, Babadzan, professeur d'anthropologie de l'Université de Montpellier, (cf. *supra*, chapitre 1) déconstruit clairement les processus d'élaboration de la culture (2010) en montrant quoi la culture se « fabrique » historiquement dans un processus de syncrétisme, mais aussi politiquement au service d'une idéologie d'État. Il est donc possible de déconstruire entièrement la culture de l'autre et d'en démonter soigneusement les processus d'élaboration, les mécanismes de fonctionnement, les enjeux, et les dimensions opératoires, jusqu'à prédire son inanité... ce à quoi, après « *l'invention de la tradition* », conduit inexorablement « *le spectacle de la culture* ». Cette posture, qui cherche à se départir de tout essentialisme, est d'ailleurs critiquée sur ce point même, car bien évidemment l'identité autochtone en contexte post-colonial ne peut reposer que sur une reconstruction syncrétique, et l'objectivation de l'autre, objet de recherche, conduit ici assez rapidement à sa réification, même si par ailleurs, l'analyse proposée par Babadzan est sans doute utile. Il montre, assez fructueusement certainement, que dans le cas spécifique de la Nouvelle-Zélande qui a permis une construction de l'identité autochtone maorie dans le cadre d'un bi-culturalisme, la fin de la coutume est finalement due aux mutations tribales et à l'intégration du « capitalisme néo-tribal » dans une économie libérale mondialisée. Mais il ne laisse aucune espérance aux sujets, espérance qui constitue, pourra-t-on arguer, le projet des églises et non celui des anthropologues, ceci expliquant peut-être cela.

À l'inverse, le projet discursif de Pambrun, anthropologue polynésien et acteur culturel, est, nous l'avons vu, clairement orienté vers la construction collaborative d'une société meilleure, qui passe par une parole critique vis-à-vis du discours anthropologique occidental. Cette parole critique qui s'exerce en dehors des instances universitaires, trouve difficilement sa place — ou peut-être son public — dans le champ strictement scientifique. C'est ainsi que *L'île aux anthropologues* (2010), se présente comme un texte satirique où les scientifiques prennent la figure d'oiseaux. Sous couvert de narrer une fiction ornithologique, l'entreprise de l'écrivain-anthropologue n'en reste pas moins à la fois éthique, épistémologique, et politique, et vise ainsi à replacer « *l'homme au centre de l'histoire, l'anthropologue dans toute son humanité, et au final, le Ma'ohi aux commandes de son propre devenir historique, politique, économique, social et culturel.* » (Ibid.).

De façon certes imagée mais très transparente, *L'île aux anthropologues* constitue « *la représentation d'un lieu très concret, — ici la terre ma'ohi ou les îles de la Polynésie française — mais aussi l'image d'une aire disciplinaire, une contrée virtuelle, là, l'anthropologie* », lieu — ou non-lieu, ce qui ne laisse d'interroger... — d'une parole explicitement située : « *cette île dont je fais doublement partie, car je suis Ma'ohi et anthropologue, est donc un ailleurs fictif, un non-lieu, une utopie dans le sens donné par Thomas More d'un endroit qui n'existe pas* ». (Pambrun, 2010 : 9). Le projet critique est aussi à visée interventionniste, et intégratif, il agit « *malgré les apparences, pour sauvegarder les*

anthropologues autochtones ou allochtones les plus préoccupés de changer leur mode de vie pour éviter de voir leur île être éradiquée de leur derniers représentants ».

Sur le plan épistémologique, Pambrun critique l'idéologie scientifique, qui ne perçoit pas son propre constructivisme,

Les préoccupations scientifiques de l'occident et qui font à présent l'objet d'enseignement dans les lycées et les universités de l'île. L'effet est désastreux auprès des populations (...) qui finissent par substituer les théories des anthropologues à celles de leurs ancêtres afin de combler leur ignorance. (...) la perception de soi est modifiée en fonction de facteurs exogènes et non plus endogènes. Le tort de certains anthropologues est d'assimiler les résultats de leur recherche comme allant de soi et comme étant seule vérité absolue, plutôt que de les considérer comme le produit de leur propre pensée et du consensus social réalisé par la communauté scientifique qui les a enfantés. (Pambrun, 2010 : 85).

L'auteur, plaiderait plutôt, lui, pour une alter-réflexivité, ainsi à propos de « l'invention de la tradition », écrit-il : « *les anthropologues devraient s'interroger sur les transformations qu'ont subies les traditions de leur propre espèce avant de juger celle des autres* ».

De son point de vue, l'absence de réflexivité et de dialogue discrédite les anthropologues occidentaux comme les chercheurs Ma'ohi. Les premiers sont accusés d'imposer leurs schèmes culturels, et cette forme de colonisation de la pensée va à l'encontre de l'intérêt collectif, dans un large éventail de domaines :

Le débat critique des idées, qui peut aller jusqu'à la confrontation et l'opposition, est une attitude proprement occidentale, qui est loin de correspondre à la façon dont les Ma'ohi règlent leur divergences d'opinion sur une même question. C'est-à-dire trouver le meilleur terrain d'entente, chacun apportant son idée non pas en vue de s'opposer de s'opposer à l'autre, mais pour l'améliorer, l'enrichir à l'intérieur d'un projet au service de la collectivité. À défaut, si l'idée ne respecte pas l'intérêt collectif, elle sera mise de côté.

En politique, le pire que la société occidentale ait apporté aux Ma'ohi est non pas tant de les avoir conquis, mais de les avoir mis en position de dépendance à l'égard de règles politiques que la puissance coloniale leur a imposées. L'art traditionnel du règlement des problèmes politiques a été rendu impossible au regard d'un dilemme unique dans l'histoire de la Polynésie : régler la question de la souveraineté dont le pouvoir colonial l'a privée en respectant les règles du jeu démocratique français. (ibid : 122)

Mais Pambrun (2010 : 91) regrette aussi la difficulté qu'ont les seconds à se démarquer de l'empreinte scientifique occidentale, et à s'emparer de leur propre culture y compris en construisant un corpus à partir d'éléments délaissés par les occidentaux, tels que la tradition orale. En définitive, Pambrun inscrit l'anthropologie — et par son biais, la recherche en sciences humaines — dans une opposition épistémologique : déconstruire *versus* intervenir.

Aujourd'hui, nombre d'anthropologues ma'ohi ont trouvé plus utile de délaissier pour un temps l'étude des mœurs, des comportements et des fantasmes de leur congénères pour répondre directement à leurs besoins et à leurs revendications. Bref, de passer de la psychanalyse sociale à l'action sociale et culturelle (...) parce que dépositaires d'une partie

de la culture ma'ohi, et pleinement conscients d'être aussi des acteurs de l'histoire et du devenir de la société ma'ohi. (Ibid : 102)

La question qui se pose finit par être celle de l'utilité sociale de la recherche, à laquelle les chercheurs polynésiens semblent souscrire, en partie du fait de leur exclusion des instances universitaires, mais aussi parce que cette conception pragmatique, voire interventionniste, semblerait faire consensus, en ce qu'elle peut relever d'une conception spécifiquement polynésienne :

En ce sens, si l'Anthropologus tahitiensis ne pond pas autant d'articles doctes que son homologue français ou américain, et ainsi ne se reproduit pas selon les normes ornithologiques, il participe directement à la reproduction et à l'enrichissement de la culture ma'ohi, défiant les lois des règles de la recherche anthropologique. D'observateur, puis d'observateur-participant, il est devenu témoin de son temps et passeur de culture, acteur, guide et même décideur du devenir culturel et historique du peuple ma'ohi. (Ibid : 103)

C'est donc à un nouveau projet épistémologique, via la restauration d'une anthropologie autochtone, que Pambrun convie ses lecteurs :

Cela signifie-t-il la fin de l'anthropologie ma'ohi ? Non, mais elle doit à présent tirer les enseignements de son propre parcours et se repenser en tant que nouvelle discipline scientifique appliquée, spécifiquement polynésienne, qui reste à écrire, à condition que les anthropologues ma'ohi veuillent bien se regrouper et définir une stratégie commune pour reprendre définitivement possession de leur île annexée depuis trop longtemps par les anthropologues migrants. (Ibid : 103)

Il me semble que la notion de recherche impliquée (Albert, 1995), plutôt qu'appliquée, recouvrirait le propos de Pambrun tout aussi pertinemment, mais peut-être ne peut-il s'agir que d'une deuxième étape ?

Placée au cœur de processus conflictuels d'autoproduction identitaire, [l'anthropologie impliquée] permet, enfin, de mieux mesurer combien le politique (en tant que rapport à la division instituante des sujets collectifs) est une dimension première du social et combien son interrogation est essentielle au mode de connaissance et d'application des sciences humaines (Caillé, 1993). Pour conclure, donc, le grand mérite de l'« anthropologie impliquée » est sans conteste, au delà de son évidente pertinence éthique et politique, de contribuer à dissoudre la sempiternelle opposition entre anthropologie théorique et anthropologie appliquée au profit de l'idée, infiniment plus attractive et productive, d'une recherche anthropologique fondamentale intellectuellement et socialement investie dans la situation historique des sociétés qu'elle étudie et susceptible de mobiliser ses compétences en faveur de leur conquête de l'autodétermination. (Albert, 1995 : 118)

Personnellement, je reprendrai volontiers le propos d'Albert, en substituant « ethnosociolinguistique interprétative » à « anthropologie », car je pense que la construction identitaire passe par toute formes de collaboration, y compris inter-ethnique, mais c'est un point de vue qu'il est plus facile de soutenir quand on n'est pas dans le rôle du colonisé. Pambrun ne l'exclut pas, toutefois, (« sauvegarder les anthropologues autochtones ou

allochtones les plus préoccupés de changer leur mode de vie »), mais il est possible que les tahitiens aient du mal à considérer qu'un allochtone puisse aussi être un acteur social et culturel, sur le territoire polynésien, et qu'il soit davantage perçu comme un « *migrateur* », ce que beaucoup sont, même si cette migration est de longue durée. Cela informe par ailleurs sur la conception polynésienne de ce qu'est une migration.

Dès lors, la production du discours scientifique en Polynésie française ne peut être comprise séparément de l'historicité du chercheur qui, de surcroît, articule différents aspects typologiques.

Un premier point concerne la dimension épistémologique et théorique, et l'inscription dans un paradigme scientifique plus ou moins fort. Les positionnements s'étendent sur un continuum, entre paradigmes positivistes fermés et approches multiréférentielles propres à articuler les apports de différentes disciplines contributives des sciences humaines et/ou sociales (par ex. approches structuralinguistique vs sociolinguiste en SDL).

Un second point réside dans l'origine du chercheur, et/ou son degré d'altération au terrain assumé. Ici aussi, entre l'exogénéité totale et l'autochtonie, il semblerait que l'on puisse établir une gradation, mesurable à des éléments « objectifs » tels que la connaissance d'une ou des langues polynésiennes, ou plus subjectifs, certains chercheurs assumant une forme d'altération que d'autres refusent. Les paramètres sont à articuler pour comprendre la genèse d'un discours, aucun ne se suffit à lui-même. C'est ainsi que l'autochtonie du chercheur peut se trouver totalement obérée par son adhésion à un paradigme épistémologique fort, par exemple le structuralinguisme en sciences du langage, où l'idéologie de la grammaire laisse fort peu de place à la parole vivante et à la rénovation sociétale. De façon générale, on pourrait considérer que les paradigmes positivistes ne font pas bon ménage avec l'expression de la parole autochtone, et figurent plus facilement l'expression d'une idéologie colonialiste, fut-elle véhiculée par les autochtones eux-mêmes.

Un troisième point réside dans la disposition du chercheur, vis-à-vis de son objet/sujet, plutôt positiviste (attitude davantage perceptible en droit et sciences économiques) ou plutôt compréhensive¹ (attitude plus souvent perceptible en histoire, sciences politiques, ou études dites de civilisation, que l'on classe parfois dans la discipline anthropologie).

Enfin, la typologie textuelle des discours, mérite à mon sens d'être considérée, car les discours qui contribuent à expliquer / construire le monde ne sont pas tous de nature scientifique, et ils peuvent prendre la forme de l'essai, ce que nous venons de voir avec Pambrun (2010), voire de l'expression littéraire. Le questionnement de Gayatri Spivak, *Can the Subaltern Speak?* ne concerne pas, en réalité, seulement le statut du colonisé. Il concerne finalement toute forme de minoration car les figures de la subalternité sont multiples, et

¹ On pourrait noter que cette disposition compréhensive va souvent de pair, dans les derniers cas, avec le fait d'habiter sur place depuis plusieurs dizaines d'années, ce qui ne peut être considéré comme une facette de l'autochtonie d'un point de vue polynésien, mais qui offre un statut particulier, une altération spécifique, d'un point de vue occidental. Toutefois, l'inverse ne se vérifie pas, et certains chercheurs largement « acclimatés » conservent une posture positiviste.

s'exercent dans le champ culturel / ethnique, mais aussi dans tous les autres champs, social, politique, économique et scientifique. Le subalterne peut-il s'exprimer ? à moins de situations spécifiques d'*empowerment* scientifique, comme l'ont été justement les *Subaltern studies*, (et comme ce à quoi semble vouloir engager Pambrun) on dira qu'il s'exprime d'autant plus facilement qu'il s'agit d'un intellectuel autochtone diplômé d'une université occidentale dans une science positive, ce qui est précisément le cas en Polynésie française. En bref, en tant qu'autochtone, on trouve d'autant plus facilement la parole que l'on adhère à une norme exogène, ce qui est pour le moins paradoxal, et cette subalternité ne concerne, finalement, plus seulement la question de l'autochtonie. C'est ce que signifie Pambrun, citant Guy Lanoue : « *Il me semble évident que l'identité de classe, le rang et le statut composent la grande partie de cette communication tacite et parfois même inconsciente avec l'Autre ; en autres mots, les distinctions sociales sont tellement enracinées dans les cultures de l'Occident qu'il est impossible que celles-ci n'aient pas laissé des traces fondamentales dans la discipline (l'anthropologie) et sur les individus qui la pratiquent* ». (cité par Pambrun, 2010 : 41). D'une part, on peut ainsi rencontrer des situations paradoxales ou des chercheurs allochtones se voient ostracisés par des autochtones sur des critères positivistes, (pouvoir normatif de la science), d'autre part, il est clair que la langue joue un rôle non négligeable dans ces modalités, puisque si les langues minoritaires sont objet du discours scientifique, elles n'en sont que très rarement le véhicule¹.

Pour cette raison, l'expression littéraire constitue souvent le moyen d'expression du point de vue autochtone, et un espace de libération de la parole critique vis-à-vis de la colonisation (Chantal Spitz, Titaua Peu, Ar'i'rau...). On notera que Jean-Marc Pambrun a d'ailleurs peu à peu délaissé le champ de l'anthropologie pour celui de l'expression artistique.

4.3.3. DE LA MULTIREFERENTIALITE A LA POLYPHONIE.

Il me semble maintenant important de clarifier un choix herméneutique, peut-être risqué scientifiquement mais qui me paraît pertinent par rapport à la visée actionnelle de mon propos, et qui consiste à créer, dans l'espace « scientifique » de cette thèse, un espace dialogique par la pratique du « chemin faisant ». De façon imagée, en cueillant toutes sortes de fleurs sur le bord du chemin, et pas seulement celles qui sont certifiées conformes, il se pourrait que le chemin s'en trouve vivifié. Autrement dit, en jouant avec les marges du discours scientifique, la mutiréférentialité se fait polyphonie. On dépasserait ainsi la controverse scientifique pour la recherche du consensus, l'idée n'étant pas d'abolir les situations paradoxales, mais de pouvoir les intégrer comme dynamiques de connaissance pour aborder les situations dont nous avons vu qu'elles comportent de nombreux axes de tension.

¹ Par exemple, en 2007 à Nouméa, j'ai pu observer la scène suivante lors d'un colloque de linguistique rassemblant d'éminents chercheurs pour la plupart anglophones : un chercheur d'origine kanak s'apprêtant à présenter sa communication dit : « je vais faire ma communication en *drehu* », ce qui provoqua le rire de l'assemblée. Dans d'autres contextes, on aurait certainement trouvé cela légitime, voire normal, et sollicité un traducteur.

Sans que ce mode opératoire soit spécifiquement polynésien, on rejoint ici le propos de Pambrun cité plus haut, et dans lequel on reconnaît par ailleurs l’empreinte de la *Pacific way* : « *Le débat critique des idées, qui peut aller jusqu’à la confrontation et l’opposition, est une attitude proprement occidentale, qui est loin de correspondre à la façon dont les Ma’ohi règlent leur divergences d’opinion sur une même question. C’est-à-dire trouver le meilleur terrain d’entente, chacun apportant son idée non pas en vue de s’opposer à l’autre, mais pour l’améliorer, l’enrichir à l’intérieur d’un projet au service de la collectivité. À défaut, si l’idée ne respecte pas l’intérêt collectif, elle sera mise de côté.* ».

Par exemple, il est possible de réfléchir à une définition de l’espace en empruntant différentes pistes, celles balisées par la recherche en géographie culturelle, d’autres qui ressortissent à la controverse scientifique (économie vs anthropologie), d’autres encore issu de la réflexion philosophique, ou de la poétique, et qui trouvent écho dans l’expression littéraire voire l’expression populaire.

C’est ainsi que, sur le plan géographique, on reconnaît l’apport majeur de Bonnemaïson concernant la conception — aussi bien sur le plan scientifique qu’en termes de compréhension des conceptions autochtones — d’un espace réticulé. Cet apport est mis en évidence par Gondard (1990) :

La conception mélanésienne de l’espace, dont J. Bonnemaïson se fait l’interprète dans sa thèse sur Vanuatu, est l’expression culturelle d’une expérience existentielle bien différente de la nôtre, hommes du continent. Contrairement à notre habitude de penser l’espace en continu, mais à travers ses divisions, ses limites et son centre, les Mélanésiens le perçoivent en segments reliés, à travers les relations de route qui joignent les lieux. La notion de territoire fini, limité, circonscrit par un rivage toujours proche et qui en souligne l’exiguïté serait insoutenable d’enfermement, celle de réseau jette de multiples ponts entre les îles. (Gondard, 1990).

Dans l’espace réticulé, la relation prime sur l’étendue, le réseau sur l’aire. Le réseau est ainsi un modèle à la fois mental et spatial qui organise le territoire, et il est aussi un système d’échanges entre groupes humains. Bonnemaïson oppose ainsi les conceptions occidentale et océanienne de l’espace, et réhabilite la seconde au regard des enjeux du 21^{ème} siècle :

On peut se demander si la vision géométrique de l’espace, fondée sur la survalorisation des idées de ligne et de limite, n’est pas commune à bien des peuples du rameau indo-européen (...). Cette représentation en tout cas contredit celle de la civilisation océanienne et celle de nombreuses autres sociétés "pré-modernes" qui privilégient, à l’inverse, des idées de centralité, de "symbolisme du centre" et de réseau (...). Les gens de l’Océanie et de nombreuses autres sociétés « traditionnelles » nous conduisent à penser l’espace autrement. Ils sont en cela plus actuels qu’on ne le pense et par une sorte de jeu de bascule, les précurseurs de ce qui sera peut-être un jour une "post-modernité". (Bonnemaïson, 1989 : 510).

Dans son étude de la société de Tanna, Bonnemaïson met en évidence la conception hologrammatique selon laquelle l’homme se conçoit au regard de son univers :

Le territoire est perçu comme un complexe organique, ordonné par un réseau de lieux diachroniques, hiérarchisés en fonction de leur ordre d'apparition. Chacun des grands lieux fondateurs contient un éclat de la mémoire de l'île: l'île est une personne, les parties composent le tout, mais le tout est également contenu dans chacune des parties. L'espace dans cette perspective n'a de réalité qu'en tant que matrice où se forment les lieux, ce qui revient à affirmer que la dimension verticale des lieux qui apporte le sens et la profondeur l'emporte en substance sur la dimension horizontale, c'est-à-dire sur l'espace au sens propre. Si l'essence des lieux précède l'existence de l'espace, il s'ensuit aussi que l'organisation du territoire précède celle de la société. Les groupes locaux n'existent que par la relation d'identité qui les relie aux grands lieux de leur origine. Un groupe n'a de droits que dans la mesure où il a surgi de la terre qu'il occupe: on dit à Tanna que les hommes et la terre doivent être d'un même sang. La terre ne peut être regardée comme un avoir; on s'identifie à elle, on ne la possède jamais, c'est elle qui possède l'homme. (Bonnemaison, 1989 : 500)

Il y aurait donc une isomorphie entre l'espace réticulé, l'espace mental et l'espace social, qui rend les concepts de centre et de périphérie non pertinents :

*L'identité des habitants s'hérite par les lieux qui les enracinent mais ces lieux n'existent que par les routes qui relient à un plus grand espace (...)
Pour la coutume, la nation est une pirogue qui circule librement. C'est parce qu'un ensemble de groupes égaux et complémentaires s'enchaînent les uns aux autres que la pirogue de l'alliance peut librement circuler. Ce n'est donc pas un centre qui est nécessaire à la pirogue mais le consensus de tous les points égaux qui se trouvent sur le trajet. Si tel n'est pas le cas l'espace social se pulvérise (...). (Bonnemaison, 1986, cité par Gondard, 1998 : 225)*

La situation de Tanna, dont la structuration coutumière reste proche du modèle communautaire-tribal, offre un miroir singulier à la situation de la Polynésie française du fait que cette dernière s'est plus récemment structurée selon le schéma royal-impérial (cf. *supra*, chapitre 1) :

Personne ne saurait édicter de loi pour les autres, aucun groupe ne saurait occuper l'un le centre, l'autre une périphérie ; tous sont complémentaires, solidaires, nécessaires et égaux le contrat social mélanésien implique que tous soient égaux et à la limite que tous soient des mêmes. (Ibidem)

Néanmoins, une conception holiste du système social parcourt le Pacifique et la figure de l'espace réticulé permet de mieux l'appréhender :

Un espace en filet, ou «réticulé», structuré non par des frontières, mais noué par des nœuds qui se joignent et forment un tissu de nexus, correspond une société organique qui se perçoit comme une substance unie. (Bonnemaison, 1989 : 506).

On comprendra dès lors que dans l'ensemble océanien le phénomène migratoire revête une extrême importance, ce que Bonnemaison exprime grâce à l'image de l'arbre et de la

pirogue : « *l'arbre est la métaphore de l'homme, enraciné, et la pirogue est la métaphore du groupe, faite du bois de l'arbre, structure mobile avec ses routes, ses ports et ses réseaux* »

Dans le même esprit, on rapproche ainsi la pirogue et le *marae*, qui serait en quelque sorte une « pirogue de pierre », la pirogue des dieux, construite selon les mêmes coordonnées stellaires que celle servant à la navigation, mais aussi un nœud enraciné de l'espace réticulé. Ainsi la vision de l'espace réticulé a pour effet d'unifier l'espace maritime, terrestre et céleste, sur différents plans, concret mais aussi mythique :

Si l'identité de l'homme est donnée par son enracinement dans le lieu, la pirogue, (territoire errant) du groupe, trace des routes dans un espace mouvant et fluide. Elle tisse les mailles de la communication et des échanges, comme autant de segments qui convergent et se nouent dans les lieux qui sont les lieux de l'enracinement du groupe. L'espace n'est pas d'abord perçu comme étendu et donc limité: il est conçu en réseau et par la force de cette interprétation culturelle, l'espace déchiré de l'archipel est unifié. (Gondard, 1990)

Pour Gondard, (1998), il convient donc davantage d'appréhender le lieu « *comme nœud d'un espace réticulé que comme point, fut-il central, d'un espace fini* ». Cela conduit à revisiter la notion d'archipel, qui dit « *à la fois la fondation du lieu et la nécessité de la relation* ».

Il est intéressant d'opérer un rapprochement entre l'espace réticulé et le concept du *rhizome* développé par Deleuze et Guattari (1980) :

Résumons les caractères principaux d'un rhizome : à la différence des arbres ou de leurs racines, le rhizome connecte un point quelconque avec un autre point quelconque, et chacun de ses traits ne renvoie pas nécessairement à des traits de même nature, il met en jeu des régimes de signes très différents et même des états de non-signes. Le rhizome ne se laisse ramener ni à l'Un ni au Multiple. Il n'est pas l'Un qui devient deux, ni même qui deviendrait directement trois, quatre ou cinq, etc. Il n'est pas un multiple qui dérive de l'Un, ni auquel l'Un s'ajouterait ($n + 1$). Il n'est pas fait d'unités, mais de dimensions, ou plutôt de directions mouvantes, Il n'a pas de commencement ni de fin, mais toujours un milieu, par lequel il pousse et déborde, Il constitue des multiplicités linéaires à n dimensions, sans sujet ni objet, étalables sur un plan de consistance, et dont l'Un est toujours soustrait ($n - 1$). Une telle multiplicité ne varie pas ses dimensions sans changer de nature en elle-même et se métamorphoser. A l'opposé d'une structure qui se définit par un ensemble de points et de positions, de rapports binaires entre ces points et de relations biunivoque entre ces positions, le rhizome n'est fait que de lignes : lignes de segmentarité, de stratification, comme dimensions, mais aussi ligne de fuite ou de déterritorialisation comme dimension maximale d'après laquelle, en la suivant, la multiplicité se métamorphose en changeant de nature. On ne confondra pas de telles lignes, ou linéaments, avec les lignées de type arborescent, qui sont seulement des liaisons localisables entre points et positions. A l'opposé de l'arbre, le rhizome n'est pas objet de reproduction (...).Le rhizome est une antigénéalogie.

Toutefois, l'application n'est pas directe ; car le substrat culturel océanien, s'il semble bien relever d'un déploiement rhizomique, témoigne aussi de l'importance des généalogies¹, qui font des lieux de véritables ancrages territoriaux, comme nous l'avons vu précédemment. La perception de Bonnemaïson est sur ce plan très fine.

La notion de rhizome permet toutefois de dépasser l'opposition traditionnelle entre territoire et réseau, opposition dont la pertinence peut être questionnée (Dussouy, 2009 ; Bambridge, 2006). Elle permet aussi de dépasser l'opposition entre territoire et mobilité, puisque les deux s'inter-construisent, en quelque sorte.

En Océanie, Bambridge (2006), montre ainsi en quoi les mobilités constituent une richesse et une force de cohésion qui permettent de reconstruire des villages sociaux au-delà des frontières, au sein d'un espace réticulé. L'anthropologue tahitien montre aussi en quoi les « théories de la dépendance », souvent soutenues par des économistes occidentaux (cf. système MIRAB, chapitre 1) sont faillibles : les mobilités océaniques sont en effet circulaires et n'ont pas à être interprétées comme des migrations ; au contraire, elles manifestent une reconstruction d'un espace social plus étendu, qui permet paradoxalement à la tradition de perdurer. Se référant à l'anthropologue tongien Hau'ofa, Bambridge montre la nécessité d'examiner sous un jour constructif les relations qui existent entre les mobilités anciennes et contemporaines, et le potentiel qu'elles recèlent aujourd'hui :

Epili Hau'ofa (2000) a entamé une réflexion sur les conditions politiques de continuités entre les processus anciens de mobilité et les phénomènes actuels des cultures transnationales. Après avoir remarqué que la loi sur la convention de la mer avait ironiquement encouragé les « instincts territoriaux » en élargissant les frontières insulaires aux zones maritimes des deux cents milles nautiques, il suggère que le point commun entre les mobilités anciennes et contemporaines réside dans la manière dont les Océaniens vont construire leur rapport à l'espace maritime dans le futur. Dans un registre symbolique et culturel, l'espace maritime est ce qui a permis les mobilités dans le passé et ce qui risque de diviser les Océaniens dans le futur. Dès lors, compte tenu de la multiplicité des références actuelles, une identité régionale ne peut que se fonder sur une représentation commune de l'espace maritime en Océanie : un espace ouvert, condition et conséquence de la reproduction des sociétés océaniques ; un espace dont, selon E. Hau'ofa, les Océaniens seraient les meilleurs gardiens compte tenu de leur expérience historique de la mobilité. (Bambridge, 2006 : 144)

Les formes traditionnelles de la mobilité trouvent ainsi une permanence et une pertinence certaines dans le monde moderne. L'espace rhizomique devient alors le lieu de la transnationalité. Dans le cadre de la mondialisation des échanges, l'évolution des techniques de communication, et les mobilités transnationales conduisent à une fluidité toujours plus importante. La transnationalité dépasse ainsi « l'international », c'est ce que rappelle par exemple Dussouy (2009) :

¹ Par exemple les *puta tupuna*, les « livres des ancêtres », où sont consignés les éléments principaux de la mémoire collective d'une communauté

Avec la libération des forces de la globalisation, la transnationalité s'inscrirait désormais dans l'ordre des choses. Elle serait la nature du nouveau monde né de la rupture du verrou soviétique, qui n'aurait fait que retarder d'un demi-siècle l'avènement d'une humanité enfin réunie dans l'échange et la communication. Corrélativement, la réhabilitation du réseau par le nouveau management de l'économie globalisée, fait que la transnationalité s'entend rhizomique si l'on accepte la métaphore proposée par Deleuze et Guattari. En effet, précisent ces derniers, le rhizome passe « entre les choses, entre les points », il contourne les institutions ou il les subvertit, il se connecte en n'importe quel point, et avec n'importe quel autre de ses semblables ou avec n'importe laquelle de ses ressources. De sorte que sa démultiplication et sa prolifération font réseau, et fabriquent les réseaux qui accélèrent et fluidifient les échanges ou les transferts. Dès lors, après avoir été longtemps tenus en suspicion, en raison de leur caractère occulte sinon secret, ces derniers sont l'objet de l'engouement des acteurs économiques ou politiques qui trouvent en eux le moyen de se libérer de nombreuses pesanteurs. (Dussouy, 2009 : 64)

Dans un autre registre, un prolongement intéressant est apporté par Édouard Glissant, qui revisite la proposition de Deleuze et Guattari dans des modalités sensibles. Même si l'on peut objecter que Glissant étant Antillais, sa perception n'a rien à voir avec la Polynésie, et que la situation des créoles, du fait de leur genèse spécifique, ne permet pas d'apporter de point de comparaison fiable aux langues océaniques (ce qui reste à démontrer, nous le verrons dans un prochain chapitre), sa vision paraît tout à fait adéquate à refléter le monde polynésien et donc à offrir d'autres clés de compréhension et d'investigation. À l'instar de Bonnemaison montrant l'opposition des types de construction mentale quant à l'appréhension de l'espace (cartésien occidentaux vs océaniques), Glissant oppose volontiers la pensée « continentale », où percent les « *somptueuses pensées de système* », et la pensée « *archipélique* », pensée du lien et des organisations ouvertes où se déclinent les éclatements :

La pensée archipélique convient à l'allure de nos mondes. Elle en emprunte l'ambigu, le fragile, le dérivé. Elle consent à la pratique du détour, qui n'est pas fuite ni renoncement. Elle reconnaît la portée des imaginaires de la Trace, qu'elle ratifie. Est-ce là renoncer à se gouverner ? Non, c'est s'accorder à ce qui du monde s'est diffusé en archipels précisément, ces sortes de diversités dans l'étendue, qui pourtant rallient des rives et marient des horizons. Nous nous apercevons de ce qu'il y avait de continental, d'épais et qui pesait sur nous, dans les somptueuses pensées de système qui jusqu'à ce jour ont régi l'Histoire des humanités, et qui ne sont plus adéquates à nos éclatements, à nos histoires ni à nos moins somptueuses errances. La pensée de l'archipel, des archipels, nous ouvre ces mers. (Glissant, Traité du Tout-Monde, 1997)

Glissant relie ainsi une anthropologie des lieux à une poétique de l'espace propre à inclure et articuler dans une relation dialogique territoires, réseaux et mobilités.

En contrepoint, les apories identitaires s'expriment, elles, dans une littérature que l'on qualifie « d'émergence », et qui semble en grande partie exprimer la souffrance due à l'impossibilité de véritablement habiter ces lieux originels, parce que les nœuds en ont été défaits par l'interculturalité et que la quête des racines est vaine dans un espace qui n'est pas réticulé, ou

que l'on ne sait plus lire comme tel. Là où les mobilités anciennes produisaient de la culture, l'errance textuelle devient le lieu d'expression de la dépossession identitaire :

*"J'ai recherché
l'identité originelle
elle s'était déchirée
dans la course du temps
j'ai poursuivi
l'identité errante
elle s'est révélée
Dans la course du temps
Le raisonnement a sombré
la pensée a chaviré
le temps a changé
Qu'est-ce qui est mien ?
Quelle est mon identité ?"*

écrit par exemple Parick Amaru.

En ce qui concerne notre recherche, l'ensemble de ces textes, pour différents qu'ils soient, nous paraît propre à constituer un tout à la fois explicatif et opératoire pour répondre aux préoccupations de notre problématique. Qu'en infère-t-on ?

Si la culture polynésienne se produit dans un territoire qui est un espace réticulé, et que la rupture entre l'individu et cet espace génère une anomie existentielle, on peut raisonnablement émettre l'hypothèse que le territoire (en tant que lieu d'ancrage et espace réticulé) constitue un concept opératoire pour ré-enculturer l'école, et qu'il faut rechercher des formes d'action re-territorialisantes propres à permettre aux usagers d'habiter véritablement les espaces scolaires (ou « nœuds ») et de produire à leur tour une culture commune, et partant, du capital social. Cela engage à questionner ce qu'est véritablement une culture scolaire, à comprendre ce qu'est fondamentalement un établissement scolaire, à considérer le rôle des réseaux dans la construction de ces espaces, et à reconsidérer les mobilités qui peuvent être vues comme des stratégies positives, réconciliant ainsi le « migrateur » (qui n'est donc pas nécessairement allochtone) et l'acteur social (qui n'est pas toujours autochtone) dans des parcours d'interculturalité positifs.

Le même raisonnement peut permettre de penser la construction d'un espace didactique, ou d'un espace langagier... nous les réutiliserons dans les chapitres suivants.

Ces reconfigurations offrent ainsi un cadrage stratégique pour l'action, à défaut de recette à appliquer.

4.4. BILAN. D'UN OBJET – PROJET COMPLEXE A UN ESPACE D'INTER SUBJECTIVATION

Cette deuxième étape nous a permis de poser quelques jalons pour mieux définir l'espace didactique du français, qui constitue l'objet de notre prochaine partie.

On peut tout d'abord appréhender cet espace comme une organisation complexe. En effet, l'espace didactique du français constitue un micro-système, défini de façon hologrammatique comme partie incluse mais aussi comme environnement au regard du système éducatif (cf. *Supra*, point 4.2.2.). Il est mis en jeu par un ensemble de problématiques au sein du système éducatif polynésien. Il forme donc à la fois un espace virtuel et un processus fonctionnel au sein de ce système. Cet espace didactique (cf. notamment *supra*, point 4.2.3.), qui est aussi un espace linguistique, (cf. ici Blanchet *supra* point 3.2.2.) constitue donc lui aussi un objet – projet complexe.

Profondément ancré au cœur des sciences humaines, il paraît dès lors pouvoir fonctionner comme un espace de médiation au regard des enjeux linguistiques et culturels.

À l'instar de l'environnement dans lequel il se situe, il est lui-même un système auto-éco-ré-organisationnel - qui intègre l'ensemble des données du champ didactique (le domaine disciplinaire, le champ conceptuel, les acteurs, les organisations institutionnelles, les variables, les situations didactiques, etc.) c'est-à-dire tous les éléments qui sont impliqués dans la construction de ce champ, dans un processus dynamique.

De ce fait, l'espace didactique, en tant que tel, est perçu comme une instance dialogique, propre à accepter le paradoxe et à faire dialoguer des dynamiques en tension. C'est un espace « plein » dans le sens de la systémogénèse de Lupasco, qui admet la co-présence dynamique de chaque élément constitutif avec celle de son contraire, dans une logique du tiers-inclus.

C'est aussi un espace en mouvement, comme le figure la métaphore du rhizome, un lieu « *opérationnellement clos* », mais en expansion¹, au sein duquel la mobilité est constitutive.

Enfin, c'est un espace d'inter-subjectivation ; il constitue une forme d'habitat, qui s'avère propre à héberger les différents modes d'expression de tous les acteurs, leurs représentations, leurs négociations. En ce sens, c'est aussi un espace transitionnel, voire transactionnel (cf. *supra*, 4.1., 4.2., 4.3.).

C'est pourquoi je pense que cet espace/processus didactique constitue potentiellement un moteur du changement au sein du système éducatif. Toutefois un ensemble, fut-il

¹ Une illustration simple de ce phénomène qui peut paraître paradoxal est constituée par le texte poétique. Un texte poétique, par exemple un sonnet de Baudelaire, est un espace clos en expansion interne, du fait de la multiplicité des parcours de lecture qui créent autant de réseaux de significations. Le texte les génère, mais elles restent vaines s'il ne se trouve personne pour les lire. On peut établir la même analogie avec d'autres organisations, telles que le système éducatif, ou l'espace didactique du français.

conceptualisé clairement, ne constitue pas *a priori* un tout fonctionnel. Ce qui lui donne une fonctionnalité, c'est la convergence de certaines dynamiques vers un but assigné, ce que l'on appelle les finalités de l'éducation, et qui sont en grande partie déterminées par ses valeurs et par ses acteurs. (Dans la quatrième partie, nous verrons dans quelle mesure la cohérence est établie entre les différents pôles). Pour l'instant, nous émettons donc l'hypothèse que l'intégration de la problématique sociolinguistique peut constituer un axe de convergence didactique opératoire au sein du système éducatif, et former ainsi un processus de transformation du dit système. C'est en cela que nous avons considéré plus haut que la didactique est une stratégie.

Habiter cet espace, au titre de l'expérience et/ou de la recherche suppose une forme d'implication que nous avons revendiquée plus haut.

Il convient donc maintenant, en cohérence, de préciser en quoi réside l'approche que nous mettons en œuvre dans le présent travail.

CHAPITRE 5 — METHODOLOGIE. UNE RECHERCHE QUALITATIVE INCARNEE ET SITUEE

5.1. QU'EST-CE QU'UNE RECHERCHE QUALITATIVE ? DE LA METHODE A LA METHODOLOGIE

La démarche qualitative que j'ai choisi d'adopter est motivée par l'inscription de ma démarche dans le « paradigme de la compréhension ».

Adopter une posture compréhensive suppose d'adopter une posture constructiviste, puisque nous avons développé au précédent chapitre qu'il n'y a pas d'univers de signification en dehors des représentations construites. Par ailleurs, l'univers de signification construit par le chercheur reste une représentation parmi d'autres possibles. Non seulement chaque élément se construit en relation avec son environnement, mais le chercheur est lui-même en relation avec cette interaction. À la suite de travaux qui prennent leur source avec l'École de Chicago, puis les mouvements constructivistes que nous avons évoqués précédemment, Palo Alto, la sociolinguistique interactionniste et l'ethnographie de la communication, (Goffman, Gumperz, Hymes...) jusqu'au paradigme de la complexité, le lien entre les trois dimensions, constructivisme, démarche qualitative et paradigme compréhensif, est bien établi maintenant (par exemple, Morin, 1990 ; Blanchet, 2000 ; Mucchielli, 2004).

5.1.1. POSTURE CONSTRUCTIVISTE, APPROCHE QUALITATIVE ET PARADIGME COMPREHENSIF

Nous pouvons, pour clarifier ces aspects, reprendre les quatre principes « forts » qui permettent, selon Mucchielli (2004), de caractériser la posture constructiviste. Ces principes répondent à ce que nous avons identifié précédemment, et les méthodes qualitatives en constituent le véhicule privilégié, ce sont :

- le principe téléologique, selon lequel « *la connaissance construite ne peut être séparée des finalités attachées à l'action de connaître* » (Mucchielli, 2004 : 14), et que nous avons développé dans une perspective praxéologique ;
- le principe de l'expérimentation de la connaissance qui signifie que la connaissance commence avec l'expérience, elle est nécessairement liée au vécu du sujet, elle n'est pas « *le résultat une réception passive, mais au contraire elle est le produit de l'activité d'un sujet* » (*ibid.* : 14) ;
- le principe de l'interaction, selon lequel on ne perçoit les « objets » que via les interactions qu'ils ont avec leur environnement ;
- le principe de la récursivité de la connaissance : « *l'activité de recherche* » et le « *contexte interprétatif* » s'élaborent et se déterminent mutuellement, dans un processus spiralaire. On se réfère ici à Piaget (1980) pour qui « *l'intelligence organise le monde en s'organisant elle-même* » (cité par Mucchielli, 2004 : 15). Ainsi, « *L'émergence du contexte interprétatif pertinent se fait donc, en grande partie, sous l'impact de l'activité de recherche et du contexte lui-même (que celui-ci soit défini a priori ou qu'il soit émergent). Les "ressources de compréhension" que le chercheur utilise alors, sont essentiellement constituées par des "éléments de contextualité" (qui lui indique le contexte à prendre en compte) et des "savoirs d'arrière-plan", puisés dans le cadre théorique global dont il dispose* » (*ibid.* : 27).

Mucchielli (2004 : 18) met l'accent sur la portée scientifique des études constructivistes et l'intérêt de leur mise en œuvre à l'aide de méthodes qualitatives. En effet, en générant de nouveaux critères de validation scientifique, ces méthodes contribuent à « *l'affermissement du statut scientifique public des sciences humaines et sociales* ». Par ailleurs, rejoignant Morin (1990), Ardoino (1993), Blanchet (2000), et Le Moigne (2004), Mucchielli met en évidence le fait que cette démarche contribue aussi à « *l'élaboration d'une vision intégrée des sciences humaines et sociales* », du fait que les différentes disciplines possèdent un « *principe unificateur fort* » qui est celui de la *signification*.

Dès lors, il est possible de définir un « *paradigme compréhensif* », c'est-à-dire un cadre épistémologique qui fixe les grands "principes" de la lecture des phénomènes :

1- le monde de l'homme n'est pas un monde objectif, il est un monde subjectif construit par sa sensibilité (postulat constructiviste-subjectiviste) ;

2- ce qui est intéressant dans l'étude des phénomènes produits par les hommes, c'est leur lecture en compréhension, c'est à dire l'explicitation des significations et du sens final qui sont donnés par les acteurs impliqués (postulat du primat de la lecture en compréhension donnant accès aux significations) ;

3- l'accès aux significations données par les acteurs impliqués est possible grâce aux phénomènes d'empathie et de validation par l'échange (postulat de l'empathie et de la validation inter-humaine possible).

L'approche compréhensive vise donc à reconstituer le monde des significations de l'action et des pensées pour les acteurs considérés. (Mucchielli, 2004 : 30)

La notion de signification devient centrale, et elle associe nécessairement, comme nous l'avons déjà dit à plusieurs reprises, posture épistémologique et posture éthique. Les critères de scientificité, c'est-à-dire de validité de la recherche, sont donc fonction de la conception de la science qui les détermine.

5.1.2. POSTURE EPISTEMOLOGIQUE ET APPROCHE METHODOLOGIQUE.

Comment construire une stratégie de recherche opératoire ? Nous avons plus ou moins explicitement opposé jusqu'ici deux conceptions épistémologiques, l'une relevant d'une conception positiviste de la science et l'autre, dont nous nous réclamons, d'une approche interprétative. Toutefois, cette opposition ne saurait se résumer à l'opposition que l'on établit généralement entre aspect quantitatif et aspect qualitatif, et qui repose essentiellement sur la caractérisation des instruments de saisie et d'analyse des données. Il est plus pertinent de mettre en relation les différentes dimensions de la démarche scientifique, épistémologique, méthodologique et instrumentale. C'est ce que montre Gohier (2004) en proposant un classement des approches qui résume les aspects principaux des deux conceptions à partir des travaux de Moss (1996) et Denzin & Lincoln (1994) et que nous reprenons ci-dessous.

Tableau 13. Méthodologie : de la position épistémologique à l'instrument de saisie des données (Gohier, 2004 : 5)

| | POSITIVISTE | INTERPRETATIVE |
|---|---|--|
| position épistémologique | faits observables explication généralisation décontextualisation | Phénomènes interprétables Compréhension Transférabilité Contextualisation Implication du chercheur |
| Méthodes ou stratégies de recherches | Expérimentale Quasi-expérimentale | Approche critique Approche féministe recherche-action |
| | | Ethnographie Herméneutique Phénoménologie Théorie ancrée. |
| Instruments de saisie et d'analyse des données | Quantitatif Questionnaires Entrevues dirigées Modèles mathématiques Statistiques Graphiques | Qualitatif Observation participante Entrevue semi-dirigée ou ouvertes Journal de bord Récit historique Photographies Histoires de vie |

Il apparaît ainsi des filiations ou tendances, mais la validité d'une recherche réside avant tout dans son degré de cohérence entre les visées fondamentales de la recherche, et la mise en œuvre de telle méthodologie. Il est tout à fait possible d'utiliser des instruments de saisie et d'analyse des données de type quantitatif — dont on n'imagine pas, par ailleurs, qu'ils ne fassent pas l'objet d'une interprétation — dans une visée compréhensive. C'est donc la position épistémologique du chercheur qui doit avant tout être explicitée. « *La démarche méthodologique doit être exposée afin de rendre la recherche accessible à la discussion dans l'espace public de la communauté scientifique.* » (Gohier, 2004 : 6)

5.1.3. L'ETHNOSOCIOLOGIQUE INTERPRÉTATIVE, UNE APPROCHE QUALITATIVE A VISEE COMPREHENSIVE.

En sciences du langage, il se dégage, nous l'avons vu, deux grands paradigmes méthodologiques, l'un caractérisé par « *une approche hypothético-inductive (à tendance quantitative)* » et l'autre par « *une approche empirico-inductive (à tendance qualitative)* » (Blanchet, 2000 : 36). Cette opposition théorique et méthodologique s'articule avec un rapport spécifique au contexte, qui distingue les stucturolinguistiques, décontextualisées et prenant la langue — au sens saussurien du terme — comme objet, et les sociolinguistiques, contextualisantes et appréhendant les paroles dans des espaces reconstruits d'inter subjectivation.

Néanmoins, Blanchet (2000) rappelle que de nombreux chercheurs, dont Morin, proposent de ne pas établir d'opposition stricte « *entre les méthodes déductives / quantitatives qui 'expliquent' et les méthodes inductives / qualitatives qui 'comprennent'* » et parle de « *dominante* », dans le sens où chaque approche ayant ses limites, le chercheur gagne à une mise en perspective. Ainsi une approche strictement inductive se limiterait au niveau micro-sociolinguistique, une approche totalement déductive ou expérimentale ne serait pas en mesure d'interpréter les données du terrain (le quantitatif trouve là une limite intrinsèque). Morin (1986, cité par Blanchet, 2000 : 61) propose d'articuler les antagonismes qui caractérisent l'opposition entre approches explicative et compréhensive,

| <u>explication</u> | <u>compréhension</u> |
|--------------------------------|---------------------------------|
| Abstrait | Concret |
| Logique | Analogique |
| Saisie analytique | Saisie globale |
| Prédominance de la disjonction | Prédominance de la conjonction |
| Démonstration | Projections / identifications |
| Objectivité | Implication du sujet |
| Désobjectivation | Plein emploi de la subjectivité |

cela sans perdre de vue que l'éthique engage à privilégier le vivant au modèle, et donc « *à condition que l'explication n'étouffe pas la compréhension* ». En effet, « *tandis que l'explication introduit dans tous les phénomènes les déterminations, règles, mécanismes, structures d'organisation, la compréhension nous restitue les êtres, les individus, les sujets vivants. À considérer la condition humaine, nous devons moins redouter les insuffisances de la compréhension que les excès de l'incompréhension* » (Morin, *ibid.*, cité par Blanchet, 2000 : 62).

Pour Blanchet (2000 : 40), « *on a toujours avantage à procéder d'une manière 'intégrée'* », qui consiste à ce que, « *sur un cas donné, on travaille toujours d'abord par observation participante, puis ensuite seulement par enquête semi-directives et directives ouvrant sur des échantillons plus larges (accompagnées d'investigations documentaires sur le contexte*

global, historique, culturel, etc...) et des traitements plus statistiques analytiques, avant d'en tirer une synthèse interprétative ou de projeter une transférabilité. ». Cette démarche de recherche « intégrée », conduit donc à ce que Blanchet nomme la démarche en « sablier », l'image illustrant les trois phases définies. L'image est éclairante mais en réalité, cette démarche est plutôt spiralaire.

5.2. RE-CONFIGURER POUR AGIR ↔ PENSER EN COMPLEXITE¹

Dans le cas présent, la synthèse interprétative aura pour but d'éclairer une situation-problème, en procédant par reconfigurations successives : de reconfiguration en reconfiguration, on ne propose pas réellement de réponse à une question donnée, mais on modifie le questionnement : des axes de résolution finissent ainsi par se construire, qui apparaissent dans / par la synthèse interprétative.

La synthèse interprétative visée procède d'une « argumentation constructive » assez proche de celle qui est modélisée par Le Moigne (2010 : 7), dans une proposition d'organisation « *du changement de regard que nos sociétés peuvent aujourd'hui porter sur la formation et la transformation des connaissances enseignables que l'humanité engendre dans, par et pour l'action* ». Dès lors, il produit un schéma nommé « *Les trois Arches du Paradigme de la Pensée Complexe* » qui « *devient une sorte de matrice dans laquelle va pouvoir se former un cadre opératoire, à la manière d'un large éventail complètement ouvert sur 360 degrés, articulant trois volets distinguables et inséparables, ou trois arches dont le même pilier central serait commun aux trois arches* ».

La conception, puis la construction et la description de modes d'action opératoires peuvent dès lors être représentés comme un processus intégratif de plusieurs questionnements.

2.1 : L'Arche de la Représentation-Modélisation (RM) :

Représenter intentionnellement, en concevant des 'modèles', la situation (le contexte) dans laquelle on intervient ;

2.2 : L'Arche du Raisonements-Délibération (RD) :

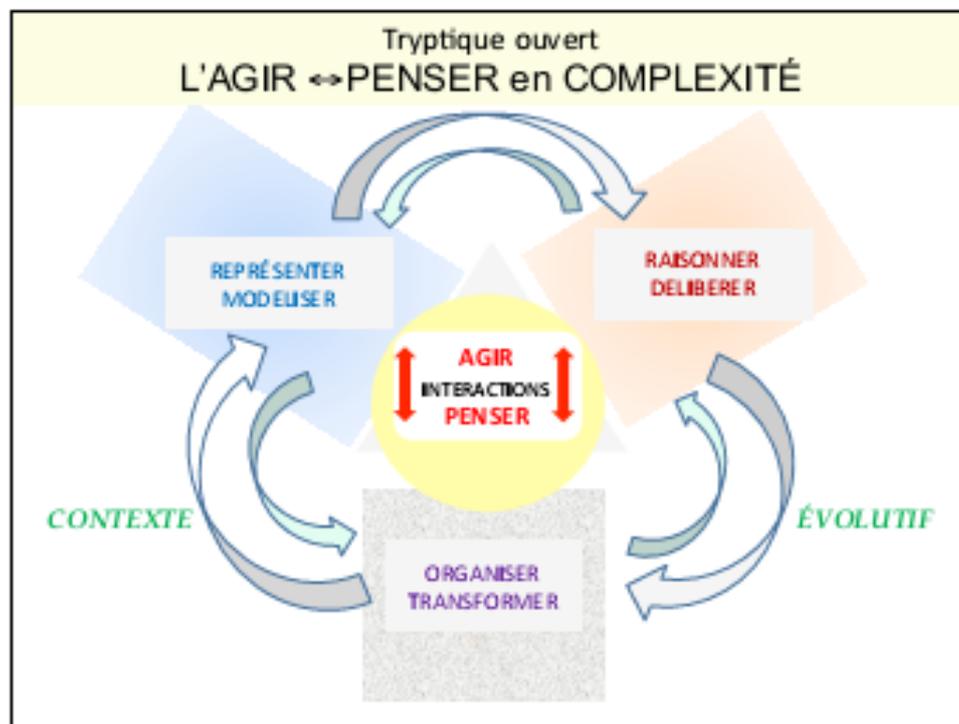
Raisonner intelligiblement sur des modèles afin d'élaborer des moyens d'actions possibles pour atteindre les résultats souhaités ;

2.3 L'Arche de l'Organisation –Transformation (OT) :

¹ Nous reprenons l'expression « Agir ↔ penser en complexité » de l'intitulé de l'article de Le Moigne (2010) auquel nous nous référons ici.

Organiser intentionnellement l'action collective et la réorganiser continuellement dans ses contextes évoluant.

Tableau 14. Le Moigne (2010) Les trois Arches du Paradigme de la Pensée Complexe



Pour Le Moigne, « Ces trois familles d'Actions s'exercent de manière enchevêtrée non seulement dans la préparation de l'action mais aussi au cœur-même du déroulement de l'action, pour adapter et en s'adaptant à ce déroulement. » (Ibid : 8)

L'écriture de la thèse, qui présente en quatre parties plusieurs plans d'un même problème, n'en suit pas pour autant un déroulement linéaire qui correspondrait à une succession d'étapes.

5.3. MISE EN ŒUVRE DE LA RECHERCHE

Selon la démarche « en sablier », citée plus haut, on peut dégager trois approches non linéaires qui ont permis de mettre en œuvre la recherche.

La première relève de l'observation participante, qui en réalité s'étend sur un continuum d'actions entre recherche-action, participation observante, et observation. Nous allons utiliser l'expression « participation observante » comme générique pour exprimer ce continuum qui de façon globale, renvoie à ma situation socio-professionnelle en Polynésie française, via mes activités professionnelles à l'Université.

Les deuxième et troisième approches concernent l'enquête que j'ai spécifiquement menée sur la problématique de recherche auprès de différents acteurs sur système éducatif. Trois types de méthodes ont été utilisés : des entretiens avec les acteurs du système éducatif, des observations de classe, et une enquête par questionnaire menée auprès de 600 élèves (560 exploitables). Ces enquêtes se sont déroulées de façon très « chaotique », en 2008, entre deux mouvements de crise politique, qui ont affecté le pays comme l'université. Rappelons ici que la Polynésie française a connu 13 gouvernements en sept ans (2004-2011). Sitôt après mon inscription en première année de doctorat, en novembre 2007, j'ai obtenu une première autorisation de me rendre dans les établissements scolaires de la part du ministre de l'Éducation J.M. Raapoto (gouvernement Temaru) en décembre 2007. À la suite d'une motion de censure, le gouvernement a été renversé, et un nouveau gouvernement s'est mis en place. Entre temps, j'ai moi aussi appris que mon contrat à l'UPF ne serait pas renouvelé, et que je quitterai donc la Polynésie française en juillet 2008. Du fait du temps nécessaire à la mise en place du nouveau gouvernement (Tong Sang) ainsi que de la plupart des directions, je n'ai pu obtenir de nouvelle autorisation de la part du ministre T. Alpha qu'en mai 2008. J'ai donc procédé à toutes les enquêtes en l'espace de trois semaines, dans une période fort chargée pour les acteurs, et alors que les élèves avaient déjà quitté, ou étaient sur le point de le faire, certains établissements centres d'examen, notamment les lycées d'enseignement général ou professionnel. C'est un euphémisme de dire que la rigueur méthodologique s'en est ressentie.

Mon idée était de prendre un certain nombre d'indices à tous les niveaux du système éducatif, pour en avoir une vision globale, sous différents aspects, sans prétention à l'exhaustivité ou à une quelconque reproductibilité de quelconques résultats. Dans la perspective d'appréhender en quoi l'intégration de la problématique sociolinguistique pouvait améliorer la qualité du système éducatif, je devais donc construire des observables sur la dimension sociolinguistique dans le territoire scolaire, ainsi que sur la question de la qualité.

5.3.1. LA PARTICIPATION OBSERVANTE

❖ LES DONNEES DE L'EXPERIENCE

En ce qui concerne le terrain polynésien, une approche nécessairement fondée sur la participation observante m'a conduit à agrandir et complexifier ma perspective pendant la durée de ces six années où j'ai vécu en Polynésie française, ainsi que pendant les années intermédiaires où je n'y ai pas vécu, puisque celles où je vivais en Afrique ont permis des recadrages conceptuels fondés sur une autre pratique professionnelle, et celles où je vivais en France, bien qu'elles aient eu d'abord pour effet malencontreux de m'obliger à mettre en suspens l'écriture, m'ont permis de maintenir un lien à la fois épistémique et empathique avec la problématique de recherche du fait que je vis en réalité dans le Pays basque.

De cette approche participante, en termes de matériau pour la thèse, il reste à la fois peu de choses et des choses de grande importance.

En effet, les situations d'observation participante se prêtent mal à la conservation des données : les situations les plus intéressantes c'est-à-dire celles où l'on va vraiment approfondir la connaissance que l'on a de l'autre, sont souvent informelles, ou impromptues, surgies du déroulement inattendu d'un moment partagé. On ne va pas à une *bringue* tahitienne avec son matériel d'enregistrement, mais avec sa caisse de bière ! Les informateurs les plus intéressants sont forcément ceux que l'on connaît le mieux, ceux avec qui on vit de vraies relations humaines ; ces personnes nous apportent des informations de type ethnographique, non pas par questionnement informatif, mais par la connaissance, et donc la re-connaissance mutuelle, et le partage de moments d'amitié, ou au moins de convivialité. Qu'il s'agisse des étudiants ou des relations personnelles, il est impossible de considérer ses proches comme des informateurs scientifiques au sens convenu du terme, mais il est important de noter que c'est bien de la relation que nous développons avec eux qu'émerge la posture alter-réflexive qui, elle, permet la mise en œuvre d'une démarche scientifique.

On peut donc considérer que c'est l'expérience de vie, dans ses dimensions professionnelle comme privée, qui relève essentiellement de la participation observante, et que cette expérience est fondamentale — au sens premier du terme — parce qu'elle constitue à la fois l'ancrage et le cadrage initial de la recherche. Cette expérience est d'abord une rupture, car on ne déplace pas sa vie de 18 000 kilomètres sans conséquence, mais cette rupture forme un point originel, celui de la constitution d'une part de culture scientifique telle que Bachelard l'invoquait, dans la mesure où pour faire sa vie, il faut d'abord en quelque sorte se défaire de soi :

Toute culture scientifique doit commencer par une catharsis intellectuelle et affective. Reste ensuite la tâche la plus difficile : mettre la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir fermé et statique par une connaissance ouverte et dynamique, dialectiser toutes les variables expérimentales, donner enfin à la raison des raisons d'évoluer. (Bachelard, 1969 : 13-19)

Ainsi, c'est dans l'expérience de vie et dans un monde partagé, que viennent se construire deux — au moins — dimensions importantes. La première réside dans la construction d'un espace global d'inter subjectivation (constitué de différents micro-espaces correspondant aux différentes sphères privée, professionnelle ...). La seconde dimension réside dans la posture interprétative, qui se fonde sur la position assumée, altérante et réflexive de ce que Blanchet (2010 : 41) nomme la posture « *intérieure-extérieure* » ; cette position permet aussi bien l'empathie que le mouvement spiralaire de la re-conceptualisation des situations vécues (et pas seulement observées) dans un cadre épistémologique adéquat. L'expatriation professionnelle a tout de même quelque chose de singulier : à partir du moment où on pose le pied sur le tarmac, c'est un monde en éaction qui se constitue. On est très loin du tourisme de luxe¹.

❖ LE CONSTRUIT DU TERRAIN

À un premier niveau, la construction des observables est donc issue de mon expérience d'enseignement à l'Université de la Polynésie française. Cela correspond à la phase de participation observante citée par Blanchet (2000) et dont je viens de parler.

L'espace d'intersubjectivation spécifique constitué par les cours universitaires que j'ai donnés en sociolinguistique et didactique du FLE/FLS a permis la construction d'un premier monde d'observables. La mise en œuvre de travaux d'étudiants et la confrontation des expériences (beaucoup de cours étaient organisés dans une forme participative, soit par exposé prenant appui sur une recherche de terrain, puis débat (plutôt en sociolinguistique), soit par travaux de collaboratifs en classe (plutôt en didactique). Chaque groupe construisait une sorte de monde polyphonique, d'où pouvaient émerger en interaction une meilleure connaissance de soi et une meilleure connaissance du monde, ainsi qu'un langage pour nommer les choses. Cela est valable pour moi aussi, bien entendu. C'est d'ailleurs en Polynésie que j'ai moi-même pris conscience que mon père n'avait pas le français pour langue maternelle, je l'avais toujours su, bien évidemment, mais cela n'avait pas vraiment fait sens jusqu'alors. Je me suis trouvé une communauté de destin avec mes étudiants, dans la problématique des langues dites régionales, à mon propre étonnement.

Cela explique par exemple, le choix de mon mémoire de DEA en 2001 sur le concept « français langue seconde », terme qui n'était absolument pas en usage à cette époque dans le champ scolaire, et permettait de désigner un non-dit, un impensé colonial. (On trouvait une mention sur le site internet de la DES et aucune occurrence dans l'ensemble des textes officiels jusqu'en 2003). À cette époque, il arrivait que je ferme la porte de la salle pour permettre à la parole de se libérer, et notamment la parole des enseignants en poste, inscrits en formation continue. Plus simplement, les étudiants, en acquérant de nouveaux concepts, tels

¹ Du point de vue de la constitution d'une pensée scientifique, sinon, il est clair que par effet de masse, le tourisme de luxe a considérablement modifié le visage de la Polynésie.

que « diglossie », « code-switching », ou autres, pouvaient aussi parler de leur expérience propre, ce qui contribuait au processus de construction de leur identité. Sans parler du « répertoire linguistique » qui est un véritable révélateur ... mais c'est un concept que je n'ai vraiment utilisé qu'à partir du second séjour. Ce premier niveau correspond à tous les éléments de contextualisation.

À un second niveau, j'ai procédé à des enquêtes de terrain au sein de l'institution scolaire, ce qui correspond à la phase des « *enquêtes semi-directives et directives ouvrant sur des échantillons plus larges (accompagnées d'investigations documentaires sur le contexte global, historique, culturel, etc...)* et des traitements plus statistiques analytiques » identifiée par Blanchet (2000).

5.3.2. LES ENTRETIENS

Le choix des entretiens est motivé par des raisons épistémologiques et donc éthiques que je pense avoir suffisamment développées jusqu'ici pour qu'elles soient désormais entendues : conception dynamique, hologrammatique et intersubjective de « *l'objet-sujet d'étude* », implication des sujets, reconnaissance de l'autre comme acteur et des processus d'intersubjectivation et d'alter-réflexivité dans la construction du « *réel* », épistémologie de la reliance qui nécessite une approche compréhensive...

Les entretiens ont été mis en œuvre auprès de quatre types de public :

- Les personnels de direction et d'inspection
- Les personnels d'éducation ou de santé
- Les enseignants
- En perspective, quelques jeunes adultes, élèves et étudiants

Il est évident que manquent des entretiens avec les élèves, cela étant dû aux conditions d'enquête très contraignantes qui ne m'ont pas laissé le temps de tout organiser. Des résultats d'entretiens avec un public spécifique de parents, les parents des élèves bénéficiant de l'expérimentation ECOLPOM, ont toutefois été publiés par d'autres chercheurs (Tetahiotupa, Sramskri & Lachaud, 2004 ; Salaün, 2012) et il existe quelques autres travaux menés par des enseignants en poste donnant un espace de parole plus important aux élèves (Couchaux, 2006) que nous pouvons convoquer en perspective de nos propres investigations.

L'idéal, en terme de cohérence méthodologique, aurait été de mettre en perspective des entretiens compréhensifs et des enquêtes plus quantitatives pour chaque public, — cadres de l'éducation, personnels enseignants et d'éducation, élèves et parents d'élèves — mais l'individu ne peut prétendre assurer à lui seul ce qui serait mieux mis en œuvre par une équipe. Toujours est-il que l'on entrevoit là l'immense potentiel de recherche qui reste à exploiter, et par conséquent, tout ce qui pourrait être développé à ce niveau en Polynésie française.

Les entretiens effectués mettent en œuvre trois axes principaux, que j'ai considérés comme des dynamiques saisissables, permettent d'appréhender les coordonnées d'ancrage de chaque acteur dans une « situation socio-professionnelle » partagée. Ces trois axes sont :

- Les discours et représentations et les actions déclarées portant sur les questions sociolinguistiques et /ou didactiques en jeu

Par exemple : que pense tel/le enseignant/e de l'impact de la maîtrise de la langue française sur la réussite scolaire ?

- La configuration spécifique de ce questionnement dans les trajectoires individuelles

Par exemple : dans quelle mesure et en quoi le parcours de cet/te enseignant/e illustre-t-il le fait que la maîtrise de la langue française a été importante – ou pas — dans sa propre « réussite » personnelle, scolaire et professionnelle ?

- Les discours et représentations portant sur les interactions systémiques, le positionnement de la personne dans l'organisation socio-professionnelle (relations avec l'institution et les autres acteurs)

Sur le plan du contenu, les thématiques retenues concernent ainsi :

- L'identité langagière: les relations entre les différentes langues du répertoire linguistique, les valeurs que les locuteurs leurs attribuent, les représentations qu'ils en ont, les usages qu'ils en font dans les différentes situations de leur vie, les dynamiques du répertoire verbal conçu comme « incarné, situé, historicisé »
- L'expérience professionnelle : le point de vue sur la relation entre la maîtrise de la langue et la réussite scolaire, la construction épistémique des l'intervention pédagogique (pratiques, choix didactiques, relations avec les élèves, rapport au savoir, à l'institution...)
- La conscience sociolinguistique : le point de vue des locuteurs sur la vitalité des langues, les moyens éventuels qu'ils envisagent de mettre en œuvre sur cette question, ou leur opinion sur les politiques éducatives ou linguistiques qui se profilent en Polynésie française (par exemple, le programme Ecolpom) ou qui existent ailleurs, lorsqu'ils en ont connaissance

De façon générale, j'ai essayé d'appréhender dans les discours deux autres aspects spécifiques : la dimension informative ou « performative » du discours, c'est-à-dire tourné vers l'analyse ou vers l'action, ainsi que le cadre conceptuel sociolinguistique, orienté vers une représentation plutôt diglossique ou plutôt plurilingue de l'espace langagier.

Sur le plan méthodologique, les entretiens relèvent ainsi de deux approches, l'analyse de contenu et l'approche biographique.

❖ LES CADRES DE L'ÉDUCATION

J'ai été fort bien reçue par tous les personnels de direction, d'inspection (une dizaine) ou d'éducation qui ont bien voulu, malgré leur charge importante de travail à ce moment de l'année, m'accorder un entretien. Certains ont mis à ma disposition des documents de nature publique, tels que les projets d'école ou d'établissement. En revanche, il n'a pas été possible d'enregistrer les entretiens, et je me suis aussi engagée à la plus grande discrétion sur le contenu des conversations, de façon générale. Une seule personne a accepté que j'enregistre la conversation pour mes notes personnelles, à condition expresse de ne pas diffuser l'enregistrement. Comme cette personne est encore en poste, je m'en suis tenue à la prise de notes dans les annexes. Ces rencontres ont été très riches sur le plan humain. De toute évidence les attentes sur le terrain étaient grandes, non pas vis-à-vis de ma personne bien entendu (surtout dans les conditions de proche départ), mais vis-à-vis de ce que je pouvais représenter, un agent du changement préoccupé de qualité éducative, comme si les personnels ne trouvaient pas d'interlocuteur sur ces questions, qui constituaient pourtant leur raison d'être professionnel.

Tableau 15. Entretiens avec les personnels d'encadrement

| <i>Anonymat</i> | <i>date</i> | <i>durée de l'entretien</i> | <i>Code établis</i> | <i>Fonction</i> | <i>Document remis</i> |
|-----------------|-------------|-----------------------------|---------------------|-----------------|-----------------------|
| Cad01 | 20/06/2008 | 90 mn | EGG | Directeur École | |
| Cad02 | 21/05/2008 | 90 mn | IEN1 | IEN | |
| Cad03 | 08/07/2008 | 90 mn | IEN2 | IEN | |
| Cad04 | 19/05/2008 | 60 mn | CGC | principal CLG | |
| Cad05 | 05/06/2008 | 30 mn | CGD | principal CLG | plan de développement |
| Cad06 | 29/05/2008 | 30 mn | CGE | principal CLG | rapport activité |
| Cad07 | 25/06/2008 | 30 mn | CGF | principal CLG | rapport activité |
| Cad08 | 13/06/2008 | 110 mn | LPC | proviseur LP | rapport activité |
| Cad09 | 23/05/2008 | 95 mn | LPD | proviseur LP | plan de développement |
| Cad10 | 19/05/2008 | 30 mn | LPA | proviseur LP | |
| Cad11 | 23/05/2008 | 120 mn | LPE | proviseur LP | |

NB : la première lettre du code d'anonymat indique le type d'établissement :

E = école ; C = collège, L = lycée professionnel ou polyvalent ; I = fonction IEN

❖ LES ENSEIGNANTS

J'ai pu mettre en place quelques entretiens compréhensifs avec des enseignants, dans le but d'appréhender la manière dont le plurilinguisme intervenait dans la construction de leur identité personnelle et professionnelle, et aussi de saisir leurs propres perceptions du monde scolaire. Ces entretiens sont ceux qui sont le plus exploitables, mais ils sont assez peu nombreux. Je dois dire que j'ai été aidée assez souvent par des anciens étudiants, par exemple

lorsqu'il était devenu difficile de joindre les personnes dans un établissement en cours d'examen, ce sont les enseignants que j'avais connus plusieurs années auparavant comme étudiants qui ont accepté de répondre à la demande de leur directeur, et de me recevoir, et je les en remercie. Évidemment, cela induit certaines caractéristiques du public, dans ce cas. Contrairement aux cadres, qui, dès lors que je les ai sollicités, ont tous accepté de me recevoir, le public des enseignants n'est pas représentatif, puisque il est composé de ceux qui ont accepté de me rencontrer ou de m'accueillir dans leur classe, lorsque cela était possible, étant donné la situation de fin d'année qui induisant des contraintes particulières. Parmi les personnes sollicitées (par leur hiérarchie, puisque les premiers contacts que j'ai établis avec les établissements ont nécessairement été faits au niveau de la direction), certains se trouvaient dans l'impossibilité de me rencontrer, d'autres n'en ont pas vu l'utilité, d'autres ont refusé. Il y a donc une grande partie du monde enseignant qui échappe à ma perception, et qui pourrait être composée de personnes très différentes de celles que j'ai rencontrées. Les personnels d'enseignement ou d'éducation que j'ai pu rencontrer se sont montrés toujours très accueillants, dévoués, motivés, profondément humains, et je les remercie encore de cet accueil toujours très cordial.

Tableau 16. Entretiens avec les personnels d'enseignement ou d'éducation

| Anonymat | Date | durée | code étab. | type de rencontre et fonction |
|-----------------|-------------|--------------|-------------------|---|
| Pec01 | 24/06/2008 | 04 mn | EGJ | entretien professeur école remplaçant |
| Pec02 | 18/06/2008 | 15 mn | EGG | entretien Professeur école reo |
| Pec03 | 18/06/2008 | 27 mn | EGG | entretien Professeur école |
| Pec04 | 18/06/2008 | 46 mn | EGG | entretien Professeur école |
| Pec05 | 19/06/2008 | 57 mn | EGF | entretien Professeur école anglais |
| Pec06 | 19/06/2008 | 56 mn | EGF | entretien Professeur école |
| Pec07 à Pec11 | 19/06/2008 | 128 mn | EGF | entretien 5 Professeurs école |
| Plc01 | 29/05/2008 | 45 mn | CGE | entretien professeur collège français |
| Plc02 | 29/05/2008 | 70 mn | CGE | entretien professeur collège anglais |
| Plc03 | 03/06/2008 | 06 mn | CGD | entretien professeur collège français |
| Plc04 à Plc06 | 03/06/2008 | 66 mn | CGD | entretien 3 professeurs collège mathématiques |
| Plc07 à plc09 | 26/06/2008 | 91 mn | CGF | entretien 3 professeurs collège français |

Tableau 17. Autres rencontres (non enregistré)

| Anonymat | Date | durée | code étab | type de rencontre et fonction |
|-----------------|-------------|--------------|------------------|--|
| Gap01 | 18/06/2008 | 46 mn | EGG | entretien GAPP (1 psychologue) |
| Gap02 à Gap04 | 24/06/2008 | 120 mn | EGJ | entretien GAPP 3 personnes (1 psychologue, 2 rééducateurs) |
| | 24/06/2008 | 90 mn | EGJ | Groupe de travail : réunion projet d'école |
| Plc10 | 29/05/2008 | 30 mn | CGE | conférence pédagogique professeur français |



LES JEUNES ADULTES

Tableau 18. Entretiens avec les jeunes adultes

| anonymat | date | durée | code étab. | Type de rencontre et fonction |
|-----------------|-------------|--------------|-------------------|---|
| Etu01 à Etu05a | 15/04/2008 | 50 mn | UPF | entretien 5 étudiantes Lettres modernes |
| Etu05b | 07/04/2008 | 60 mn | UPF | entretien étudiante lettres |
| Lyc01 à Lyc03 | 25/06/2008 | 55 mn | LGA | entretien 3 lycéennes 1ES |

5.3.3. LES OBSERVATIONS DE CLASSE

Dans le même mouvement, j'ai procédé aussi à des observations de classe, dans une dizaine de classes de primaire, de collège et de lycée professionnel. De même, il n'a pas été possible d'effectuer des enregistrements vidéos, mais j'ai en général été autorisée à faire un enregistrement audio, le problème étant alors de pouvoir ensuite exploiter techniquement ces enregistrements.

Tableau 19. Observations de classes

| Anonymat | Date | durée | code étab. | classe | type de rencontre et fonction |
|-----------------|-------------|--------------|-------------------|--------------------|--------------------------------------|
| Classe01 | 21/05/2008 | 60mn | LPA | 1 bac pro finition | Cours français |
| Classe02 | 29/05/2008 | 56 mn | CGE | 6e | cours anglais |
| Classe03 | 29/05/2008 | 48 mn | CGE | 3e | cours français |
| Classe04 | 03/06/2008 | 55 mn | CGD | 5e | cours français S1 |
| Classe05 | 03/06/2008 | 55 mn | CGD | 5e | cours français S2 |
| Classe06 | 18/06/2008 | 28mn | EGG | CP | cours reo |
| Classe07 | 18/06/2008 | 45 mn | EGG | CE1-CE2 | cours français |
| Classe08 | 18/06/2008 | 41 mn | EGG | CM | cours français |
| Classe09 | 19/06/2008 | 65 mn | EGF | CP | cours |
| Classe10 | 24/06/2008 | 44 mn | EGJ | CP | cours lecture |
| Classe11 | 24/06/2008 | 26 mn | EGJ | CE1 | cours français |

Tableau 20. Autres (extraits d'observation)

| Anonymat | Date | durée | code étab. | classe | type de rencontre et fonction |
|-----------------|-------------|--------------|-------------------|---------------|--------------------------------------|
| Classe12 | 06/03/2008 | 06'42 | CGC | 6° | cours sciences |
| Classe13 | 06/03/2008 | 06'13 | CGC | 5°a | cours sciences |
| Classe14 | 06/03/2008 | 03'18 | CGC | 5°b | cours sciences |
| Classe15 | 06/03/2008 | 05'52 | CGC | 5°c | cours sciences |

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

| Transcription | Signification |
|---|---|
| / (plus ou moins important de / à ///) | pause |
| : (plus ou moins important de : à :::) | Allongement de syllabe |
| <u>Élément souligné</u> | chevauchement de parole de deux ou plusieurs locuteurs |
| < LocB : parole > | incursion d'une prise de parole d'un locuteur B dans le discours d'un locuteur A sans interruption du tour de parole de A |
| ? | intonation montante |
| ! | exclamation |
| MOT | mot prononcé sensiblement plus fort que les autres |
| XXX | éléments inaudibles |
| [...] | Coupe |
| [remarque du transcripteur] | remarque explicative du transcripteur |

5.3.4. L'ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE

Enfin, j'ai pu faire passer un questionnaire écrit de trente-quatre questions, à environ 600 élèves (554 exploitables) pour connaître les usages langagiers les plus communs et me rendre compte de la composition de la « mosaïque culturelle » de façon très concrète et quantitative. Pour éviter le paradoxe de l'observateur conjugué aux effets pervers du principe de

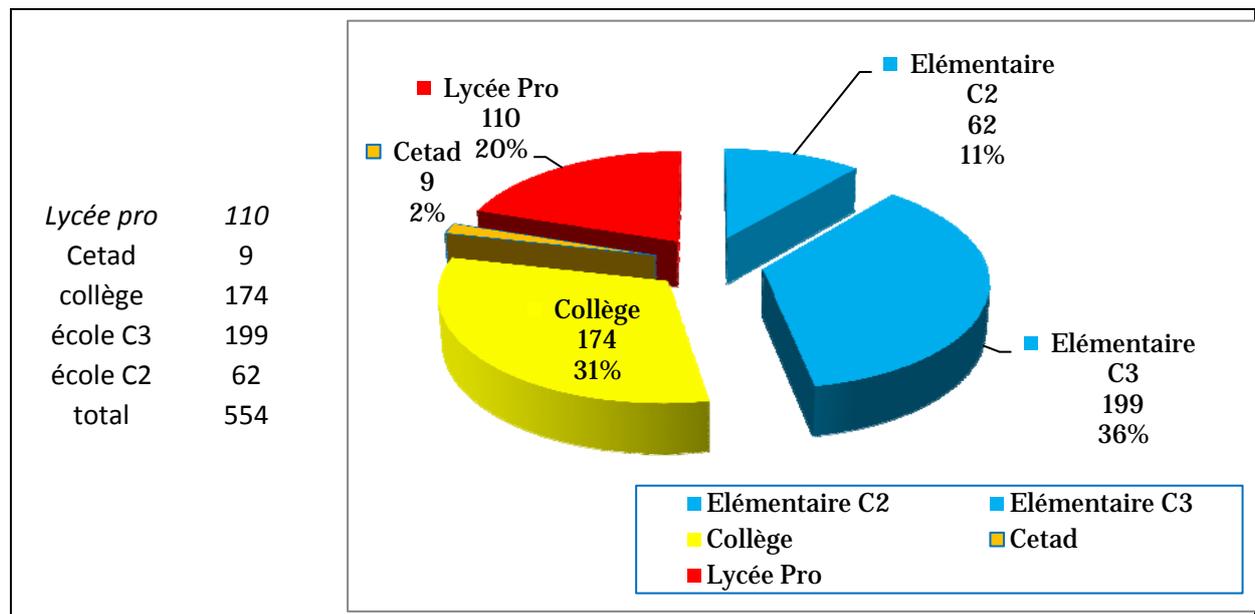
consonance cognitive, — effet que j’avais déjà éprouvé lors de mes tous premiers cours à l’université, et selon lequel face à une femme *papa’a* blanche de peau et blonde de surcroît, tous les étudiants déclarent que leur langue maternelle est le français — j’ai fait appel à des personnes relais bien implantées dans l’établissement, avec un cadre de consignes assez strict (strict, mais portant sur des exigences de ... souplesse, avec explicitation voire traduction possible en restant dans les limites de l’influence) sur les modalités de passation. En réalité, ce questionnaire vise à mettre en perspective des données quantitatives avec les données que j’ai pu recueillir par ailleurs, ou avec mes propres intuitions issues de l’expérience de vie sur le terrain. Il n’a donc pas de prétention statistique, bien qu’il cherche à identifier les phénomènes langagiers — d’après les déclarations des locuteurs, bien entendu — sur un plan quantitatif, mais à visée qualitative. Je renvoie ici aux choix épistémologiques développés plus haut. [Le questionnaire se trouve en annexe, ainsi que certaines productions]

Tableau 21. Enquête par questionnaire auprès des élèves

| <i>Type d'établissement</i> | <i>Code</i> | <i>Nombre d'élèves questionnés</i> | <i>N° questionnaires</i> | <i>Classes</i> |
|-----------------------------|-------------|------------------------------------|--------------------------|--|
| Lycée professionnel | LPA | 81 | 1 à 81 | Term. Bac pro (22), 1 ^e BEP (24), 2e BEP (35) |
| Lycée professionnel | LPB | 29 | 82 à 110 | |
| Collège / CETAD | CPE | 9 | 111 à 119 | Cetad |
| Collège | CGE | 44 | 120 à 162 | 4e (19), 5e (25) |
| Collège | CGD | 64 | 163 à 226 | 3e (15), 3e (18), 4e (15), 4e (16) |
| College | CGC | 66 | 227 à 292 | 5e (20), 4e (26), 4e (4), 6e (16) |
| École | EGF | 62 | 300 à 317 320 à 362 | CM2 (17), CM2 (20) |
| École | EGJ | 81 | 363 à 443 | CM2 (25) CM2 (18), CM1 (18), CM1 (23) |
| École | EGH | 39 | 444 à 482 | CE2 (24) |
| École | EGI | 41 | 483 à 541 | CE2 (17), CE1 (24), |
| École | EGG | 38 | 542 à 561 | CE1 (18), CP (20) |
| Total | | 554 | | |

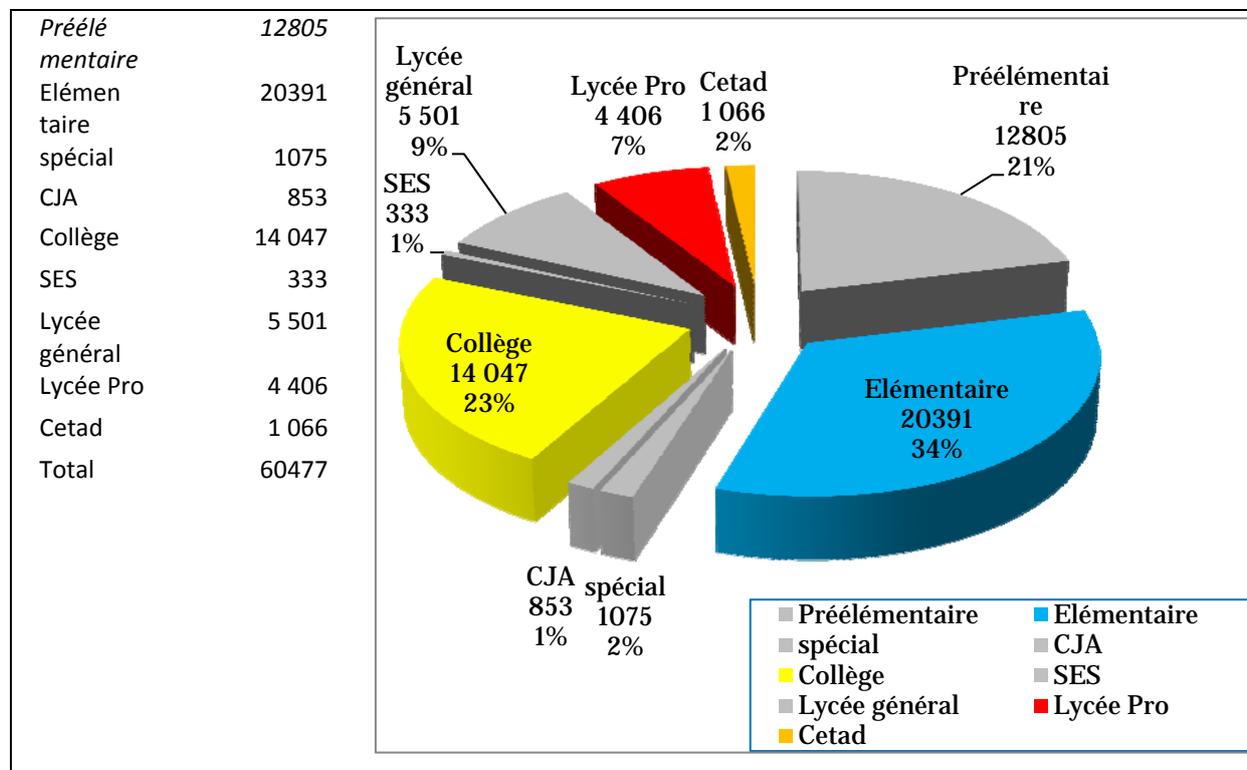
La population scolaire questionnée est donc composée de 554 élèves, répartis dans 11 établissements, selon les proportions suivantes :

Tableau 22. Population d'élèves enquêtée par catégorie d'établissement



La population scolaire du public se présente, elle, dans les proportions suivantes :

Tableau 23. Population scolaire 2007-2008 (public)



La population enquêtée n'est pas représentative au sens où on pourrait l'entendre dans une démarche quantitative, utilisant la méthodologie des quotas par exemple, car deux niveaux ne sont pas représentés : l'école maternelle et le lycée d'enseignement général. Concernant la maternelle, l'âge des élèves permettait difficilement d'utiliser ce type d'approche, et, en ce sens, les questionnaires des élèves du cycle 2 sont d'ailleurs à utiliser avec circonspection car l'aide de l'enseignant est parfois déterminante sur le contenu. Concernant le lycée d'enseignement général, les conditions d'enquête ne m'ont pas permis d'accéder à ce niveau qui concerne trois établissements publics, les élèves ayant de surcroît été libérés assez tôt en raison de l'organisation des examens. La population enquêtée représente donc essentiellement les filières professionnelles des lycées. L'ensemble est toutefois représentatif de la diversité sociologique, et au sein de chaque établissement, j'ai pris soin de demander à ce que les classes choisies constituent elles aussi, un micro ensemble représentatif de la diversité de l'établissement. Je pense que les personnes qui ont pris cela en charge l'ont fait en toute confiance.

La représentation territoriale couvre la zone géographique qui s'étend de Hitiaa, côte Est, à Paea, côte Ouest, soit des zones urbaines, périurbaines et semi-rurales. La population enquêtée représente environ 1 % de la population scolaire totale scolarisée dans le public.

Pour information, le rapport public-privé est le suivant :

| | <i>Ensemble</i> | <i>Public</i> | <i>% Public</i> | <i>Privé</i> | <i>% Privé</i> |
|---------------------------------------|-----------------|---------------|-----------------|---------------|----------------|
| Préélémentaire | 15 249 | 12 805 | 84,0% | 2 444 | 16,0% |
| Élémentaire | 24 961 | 20 391 | 81,7% | 4 570 | 18,3% |
| Spécial | 1 125 | 1 075 | 95,6% | 50 | 4,4% |
| CJA | | 853 | | | |
| Collège + SES | 18 991 | 14 380 | 75,7% | 4 611 | 24,3% |
| Cetad | 1 579 | 1 066 | 67,5% | 513 | 32,5% |
| Lycée (Ens. Professionnel) | 6 977 | 5 501 | 78,8% | 1 476 | 21,2% |
| Lycée (Ens. Général et technologique) | 5 582 | 4 406 | 78,9% | 1 176 | 21,1% |
| Total | 75 317 | 60 477 | 80,3% | 14 840 | 19,7% |

Cette enquête a été complétée par tout ce qui ressortit à la culture professionnelle, et qui repose sur un suivi de plus long terme en dehors des lieux scolaires : consultation des programmes, des discours de politique éducative, de l'actualité professionnelle (événements pédagogiques, concours, etc.), de leur traitement médiatique local... Ce second niveau est centré sur la problématique de recherche.

5.4. BILAN.

5.4.1. L'ÉVALUABILITÉ : QUELLE VALIDITÉ POUR LA RECHERCHE ?

Nous avons vu que les critères de scientificité, c'est-à-dire de validité de la recherche, sont fonction de la conception de la science qui les détermine. On oppose donc les approches positivistes qui recherchent la validité scientifique fondée sur des paramètres tels que la complétude, la causalité, le pouvoir d'interprétation, de prédiction, la vérifiabilité (confirmation ou falsification), incluant les approches expérimentales, (cf. Gohier, 2004 : 6), et les approches interprétatives qui font appel aux critères méthodologiques de rigueur, de fiabilité, de cohérence interne entre les objectifs et les outils méthodologiques qui les opérationnalisent (Gohier, 2004 ; Mucchielli, 2004).

Pour Blanchet, l'ethnosociolinguistique interprétative permet de construire une interprétation modélisée, transférable et vérifiable, de phénomènes observés dans leur fonctionnement complexe en contexte. En ce sens « *le résultat de la démarche est incontestablement de type scientifique, en ce que la transférabilité est retenue comme critère fondamental de validation par les épistémologues constructivistes/systémiques.* » (Blanchet, 2000 : 60)

Dès lors, l'auteur propose de définir la synthèse interprétative selon trois dimensions, caractérisées par la mise œuvre méthodologique des interactions entre les plans macro et micro ainsi que par l'interdisciplinarité :

- *La mise en relation triangulaire de données langagières objectives observées, avec d'une part, le contexte de production et d'autre part les données subjectives recueillies auprès de locuteurs concernés*
- *L'identification des paradoxes ou antagonismes apparents et la recherche de leur dépassement dans une compréhension intégrante. » Ce dépassement dialogique n'a pas pour but d'abolir les antagonismes mais de les examiner comme des tensions structurantes.*
- *La comparaison des parties et du tout, de divers cas similaires selon des paramètres divers, des données quantitatives et des données qualitatives, jusqu'à saturation (au sens compréhensif, c'est-à-dire jusqu'à ce que l'étude d'un nouveau cas n'apporte plus d'enrichissement significatif pour le type de cas étudié). (Blanchet, 2000 : 59)*

En ce qui concerne le domaine didactique, les critères d'évaluation sont précisés par Reuter (2006) qui considère qu'une méthode de recherche est évaluable — *via son exposition* — au travers de critères qualifiés de « *multiples et hétérogènes* » qui sont :

- *Sa pertinence (qui concerne sa relation à la question)*
- *Sa cohérence interne (qui concerne les relations entre ses composantes)*
- *Son maniement, plus ou moins maîtrisé et/ou inventif des techniques et des procédures retenues,*
- *Son degré d'autonomisation (des situations, des personnes, des objets)*

- *Sa productivité,*
- *Sa conformité aux normes de la discipline de recherche concernée (Reuter, 2006 : 19)*

Dans une épistémologie constructiviste / qualitative, on parlera plutôt, dès lors, de légitimation de savoirs que de leur validation (Le Moigne, 1995). La validation sanctionne un résultat auquel on ne peut opposer de réfutation, la légitimation sanctionne un processus d'élaboration qui permet la critique épistémologique interne comme externe, d'où la nécessité d'explicitier la démarche et les choix épistémologiques et éthiques.

En effet, les démarches interprétatives / qualitatives ont ceci de particulier qu'elles intègrent une dimension éthique ; une critériologie éthique vient donc se superposer à une critériologie scientifique, dont il convient, à mon sens de tenir compte. C'est ainsi que Gohier (2004 :10-11) fait mention de critères définis par Savoie-Zajc¹ (2001) à propos de la recherche-action, au nombre de quatre :

- 1- *Le critère de cohérence systémique : fait référence à la cohérence d'ensemble de la démarche de recherche ; à la richesse de la description du contexte et à la saisie et à l'analyse rigoureuse des données.*
- 2- *Le critère de fiabilité et d'appropriation renvoie à la transparence dans la description de la démarche de recherche, à la mise au jour des valeurs sous-jacente, à la cohérence des résultats produits.*

Ces deux critères qui sont des critères méthodologiques, sont essentiels pour la validité de la recherche. En ce sens, ils constituent des critères forts pour la recherche en sciences humaines (si on prend pour cadre la recherche en SHS dans son ensemble, ou même dans le seul champ des sciences du langage), et ils se trouvent d'ailleurs dans la typologie de Reuter (2006) que nous venons de citer, mais ils constituent des critères faibles pour la recherche-action, qui se situe nécessairement dans un cadre qualitatif.

Viennent ensuite deux autres critères, plus spécifiques à la recherche-action,

- 3- *« Le critère de respect des valeurs et des principes démocratiques porte sur le respect des participants, leur degré d'inclusion dans la recherche et la qualité des échanges effectués » (Ibidem)*

Ce critère s'applique à notre démarche, avec une restriction qui porte sur le degré d'inclusion dans la recherche, puisque cette recherche s'est trouvée modifiée, et que le projet initial qui était celui d'une recherche-action s'est modifié au bénéfice de ce que j'appelle une recherche à visée actionnelle. Néanmoins, il y a dans la formulation de ce critère une dimension déontologique qui est inhérente au type de relation que le chercheur établit avec l'autre (ou

¹ Savoie-Zajc, L., 2001, « La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites », in Anadon & L'Hostie, (Dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Ste-Foy : Presses de l'université de Laval (15-49).

« l'intersubjectivant »), relation qui repose nécessairement sur une relation de confiance. Enfin,

- 4- « *Le critère de faisabilité fait référence à la pertinence de la recherche pour le milieu, à la fois dans la prise en compte du contexte économique et politique et dans la production de résultats qui puissent orienter les décisions et les actions que les acteurs devront prendre ultérieurement.* » (Ibid.)

Ce critère pose la question de l'utilité sociale de la recherche, et intègre un critère initial qui serait celui de la pertinence par rapport à la problématique originelle.

La question se pose de savoir s'il faut inclure les critères éthiques aux critères scientifiques pour assurer la validité de la recherche. Gohier pense, et je la suivrai dans ce choix, que l'inclusion est cohérente car « *une recherche interprétative fondée sur une épistémologie constructiviste qui prône la prise en compte du sujet /acteur de la recherche qui ne ferait pas montre de préoccupations éthiques dans le rapport à l'autre serait en contradiction avec cette posture épistémologique et en porte-à-faux avec ses propres fondements* » (op.cit. : 13)

Au final, la prise en compte de ces différents critères permet de retrouver la cohérence du cadrage initial du projet de recherche dans une épistémologie de la complexité, propre à intégrer les différentes dimensions, scientifique, éthique et politique.

5.4.2. RECONFIGURATION DE L'OBJET DE RECHERCHE

La réflexion épistémologique nous ayant permis de reconfigurer notre objet initial, nous pouvons poser quelques traits caractéristiques. Schématiquement :

- Un système hologrammatique, récursif
- Espace didactique : organisation complexe et espace d'inter-subjectivité
- Approche postmoderne : tout est construction
- Transaction, fluidité (Foucart)
- Ethnosociolinguistique interprétative et validité de la recherche comme projet
 - o Si il y a production d'un regard divergent (complexification ⇔ élucidation du discours scientifique)
 - o Si les acteurs activent les connaissances actionnables, moins en les appliquant qu'en en construisant à la suite, dans l'action.

Plus tard : de « l'espace partagé » au « bien commun »

PARTIE 3

« COMPRENDRE »

L'ESPACE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS :

Langues, écoles et société.

- Dynamiques sociolinguistiques -

Cette troisième partie vise à appréhender la dimension glottopolitique de l'espace scolaire, envisagé notamment en premier dans sa dimension institutionnelle, dans le but de voir ensuite de quelle façon l'espace institutionnel et l'espace des pratiques langagières s'interdéterminent. D'une certaine façon, la réflexion articule ici le *status* et le *corpus* des langues, en s'inspirant des catégories qui avaient été définies par Chaudenson, notamment dans le cadre de la grille LAFDEF, dont on retrouvera quelques critères. Néanmoins, d'après ce que nous avons défini dans la précédente partie de ce travail, il faut considérer que dans l'appréhension du *statut* et du *corpus* des langues tous les termes peuvent être interrogés, aussi à l'instar de Blanchet (2008), nous acceptons que « *l'identification d'indicateurs significatifs stables s'avère incertaine voire impossible. Le caractère chaotique /tendanciel / complexe des phénomènes linguistiques, mis en relief par Blanchet, Calvet et Robillard (2007), nous amène à considérer qu'on ne peut que proposer des interprétations relatives à partir d'indices mouvants.* » (Blanchet, 2008 : 131). Ainsi, nous essaierons moins d'appréhender la distribution des différentes « langues » que ce qui contribue à la construction de leur statut, dans le but de décrire les mécanismes qui agissent les interventions glottopolitiques en prenant en compte les dynamiques langagières. On se réfère ici au concept de Guespin repris par Blanchet & Bulot (2012) :

L'intervention glottopolitique porte toujours sur cette caractéristique majeure et fondamentale des pratiques linguistiques qu'est leur hétérogénéité : il s'agit d'organiser, de réguler, de normativiser (au sens de prescrire et de faire appliquer des normes) soit l'hétérogénéité due à la présence sociale simultanée de ce qui est considéré comme plusieurs langues distinctes, soit l'hétérogénéité due à la présence sociale simultanée de ce qui est considéré comme des variations et des variétés d'une seule et même langue, variations souvent liées à des contacts de langues « distinctes » (cf. par exemple les variations géolinguistiques du français), ces deux types d'hétérogénéité étant fondus dans les continuums des « interlangues », « mésolectes » et autres « métissages » linguistiques. En ce sens, toute régulation sociolinguistique porte sur des « contacts de langues ». D'autre part, il s'agit d'une intervention « externe » (consciente et distanciée par rapports aux pratiques, en méta-position) en fonction de l' « environnement » (contexte sociolinguistique au sens le plus large incluant les facteurs politiques, économiques, culturels, sociétaux...). Les pratiques linguistiques s'organisent et se réorganisent en permanence hors de la volonté et de la conscience des locuteurs, parce qu'elles fonctionnent en tant que système ouvert (cela correspond à l'action in vivo dans la terminologie de Calvet). Les locuteurs ne décident pas toujours en conscience des « structures » de la langue, des « usages » qu'ils vont en faire, et de leurs représentations sociolinguistiques. Les pratiques et représentations linguistiques apparaissent et changent de façon complexe, sans nécessairement l'intervention raisonnée des humains, par la seule pratique empirique (Blanchet, 2000 : 125). C'est cet aspect que l'approche glottopolitique propose d'intégrer dans l'analyse de la régulation de l'hétérogénéité linguistique. (Blanchet & Bulot, 2012)

Ce point de vue permet d'intégrer un autre axe de tension constitué par le jeu entre langues, variétés ou dialectes, et formes mixtes (cf. *supra* « ces deux types d'hétérogénéité étant fondus dans les continuums des « interlangues », « mésolectes » et autres « métissages » linguistiques). D'autre part, il permet aussi d'aborder plus spécifiquement les problématiques scolaires, en spécifiant la politique linguistique éducative dans laquelle elles s'inscrivent :

Une évolution récente notable du concept est son implication dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues (didactique des langues, didactique du plurilinguisme) : la notion de politique linguistique éducative a été développée au cours des années 1990 et répandue au cours des années 2000. Elle couvre non seulement les politiques d'enseignement des langues et d'usages des langues dans les systèmes éducatifs notamment étatiques et officiels, mais également l'ensemble de la problématique d'une éducation « civique » au plurilinguisme et à l'altérité linguistique (Beacco et Byram, 2003). (Ibidem)

Nous avons défini dans les précédents chapitres l'espace didactique du français comme un système organisationnel complexe, qui présente un ensemble de caractéristiques par rapport aux autres systèmes organisationnels dans lesquels il s'inscrit, notamment le système éducatif et la société de la Polynésie française. Ces derniers éléments étant eux-mêmes inscrits dans une relation complexe. Il en résulte un ensemble de dynamiques récursives, ces dynamiques s'avérant plus ou moins opératoires selon qu'elles se trouvent effectivement actualisées, ou au contraire, potentialisées¹. Nous allons maintenant focaliser notre regard sur cette organisation spécifique que constitue l'espace didactique du français, et examiner quel est son fonctionnement concret parmi l'ensemble des possibles. Le but est d'essayer de mieux comprendre l'articulation entre langues, sociétés et école, et l'impact de ces modalités d'articulation sur l'efficacité du système éducatif. Comme nous avons envisagé précédemment que cet espace est potentiellement, un espace « plein », hologrammatique, récursif, dialogique et donc auto-éco-organisationnel, nous allons essayer d'en dessiner les traits principaux à partir de trois tensions spécifiques,

Plurilinguisme ⇔ diglossie
Actualisation ⇔ potentialisation
Stabilité ⇔ mouvement

Tout d'abord, au chapitre 6, nous verrons en quoi la construction de l'espace didactique du français, langue de l'école, est fonction de la relation institutionnelle qui s'exerce entre la Polynésie française et l'État français. Cela conduit à mettre en relation, en quelque sorte, la carte diglossique et le territoire langagier. Ce chapitre montre en quoi le schéma canonique diglossique trouve ses limites face à la complexité socio-langagière plurilingue. Il interroge aussi la dimension politique de la représentation diglossique.

Le chapitre 7 nous permettra alors d'examiner la complexification des espaces institutionnels au regard des mutations sociétales ; nous pourrons mettre en perspective le champ religieux et le champ éducatif, afin de mieux cerner la façon dont ces espaces semblent se recomposer dans la Polynésie française d'aujourd'hui, au regard des enjeux d'une société informationnelle- mondiale. C'est ainsi que nous aborderons la construction de l'institution scolaire comme objet institutionnel, dans une perspective sociolinguistique et historique. Il apparaît que les espaces institutionnels évoluent : s'ils sont à l'origine circonscrits par des

¹ Dans le sens de Lupasco, *op. cit.*

conceptions linguistiques figées, ils ne sont pas pour autant immobiles et apparaissent même, *in fine*, comme des mondes mouvants, des espaces fluides. Dès lors, il apparaît aussi que l'opposition stabilité vs mouvement n'est pas sans lien avec un certain type de vision et de stratégie politique et linguistique.

Enfin le chapitre 8 a pour objectif de déterminer les enjeux que cette mise en tension diglossie ⇔ plurilinguisme exerce au sein de l'école. Quelles sont les langues en présence ? Comment sont-elles présentées dans les discours dominants ? Dans quelle mesure ces discours convergent-ils avec les pratiques observées ou déclarées ? En apportant quelques éléments de réponse à ces questions, nous essaierons d'appréhender plus précisément certains aspects de l'espace langagier scolaire, à partir notamment de la façon dont cet espace langagier apparaît configuré par le regard et les discours des jeunes scolarisés ou post-scolarisés.

La conclusion permettra de cerner un troisième plan configuratif, celui de l'école considérée comme le lieu d'actualisation-potentialisation des pratiques sociales et langagières, et de réfléchir aux modalités de la gestion, notamment institutionnelle, de cet espace socio-langagier (plan des politiques linguistiques éducatives).

CHAPITRE 6. DU PAYSAGE SOCIOLINGUISTIQUE AUX LANGUES DE L'ÉCOLE : UNE DIGLOSSIE SOCIALEMENT CONSTITUÉE ? LE POIDS INSTITUTIONNEL.

6.1. LE STATUT DES LANGUES, UNE HIERARCHIE ISSUE DU FAIT COLONIAL.

Le statut des langues en présence sur le territoire de la Polynésie française peut être appréhendé en premier lieu par le caractère officiel. Nous avons vu que le cadre législatif dans lequel s'exercent les compétences de la Polynésie française est défini par la Loi organique¹ du 27 février 2004 : elle est en effet une Collectivité territoriale d'Outre-mer (COM), qui bénéficie d'un statut d'autonomie au sein de la République française :

«Pays d'outre-mer au sein de la République, la Polynésie française constitue une collectivité d'outre-mer dont l'autonomie est régie par l'article 74 de la constitution. (Elle) se gouverne librement et démocratiquement (...)» (Loi 2004-92 article 1^{er}).

L'article 74 de la Constitution² lui permet de faire valoir ses intérêts propres au sein de la République. Son statut ne peut être adopté et modifié qu'après avis de son Assemblée.

Sur le plan linguistique, la première référence législative est celle de la Constitution :

Article 2 : La langue de la République est le français. (...)

Article 75-1 : Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France.

Le traitement spécifique dont la Polynésie française peut bénéficier en matière de politique linguistique, dans le cadre de son autonomie, est précisé par la Loi de 2004, à la section 7 intitulée « L'identité culturelle », par l'article 57 :

Le français est la langue officielle de la Polynésie française. Son usage 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.

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.

Le français, le tahitien, le marquisien, le paumotu et le mangarevien sont les langues de la Polynésie française. Les personnes physiques et morales de droit privé en usent librement

¹ Loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française

² (Modifié par Loi constitutionnelle n°2003-276 du 28 mars 2003 - art. 10) Voir en annexe.

dans leurs actes et conventions ; ceux-ci n'encourent aucune nullité au motif qu'ils ne sont pas rédigés dans la langue officielle.

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.

Sur décision de l'assemblée de la Polynésie française, la langue tahitienne peut être remplacée dans certaines écoles ou établissements par l'une des autres langues polynésiennes.

L'étude et la pédagogie de la langue et de la culture tahitiennes sont enseignées dans les établissements de formation des personnels enseignants.

On observe que la Loi de 2004 établit ainsi une hiérarchie entre les langues. Au sommet de cette hiérarchie, le français « *la langue officielle de la Polynésie française est le français* », puis en second plan, le tahitien, « *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 ...* », enfin, les autres langues polynésiennes, dont la liste laisse, de surcroît, l'archipel des Australes dans l'oubli « *... 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.* ». (Op. cit. Article 57). Par ailleurs, ce texte intègre les langues polynésiennes dans une vision patrimoniale — renforcé encore par l'article 75-1 de la Constitution — où la langue est un « *fondement de l'identité culturelle* », tout en reconnaissant son rôle pour la « *cohésion sociale* » ainsi que pour la « *communication quotidienne* ». Le législateur introduit ainsi une représentation diglossique des langues, qui n'est pas sans conséquence, et qui s'applique en premier lieu au champ éducatif.

En ce qui concerne l'éducation, la Polynésie française bénéficie néanmoins d'un très large champ de compétences. La répartition des compétences entre l'État, représenté par le Vice-recteur, et le Pays est définie par la *Convention État-territoire relative à l'éducation en Polynésie française du 4 avril 2007*, qui a succédé à la convention du 19 juillet 1999. Le Pays « *possède la double compétence de la stratégie et politique éducative ainsi que sa mise en œuvre par l'organisation des enseignements et la répartition des moyens enseignants* ». Par ailleurs, la Polynésie française a fait le choix de conserver la préparation des diplômes nationaux français. La compétence du vice-recteur s'exerce ainsi dans trois domaines¹ :

- Le contrôle pédagogique, des cursus et référentiels menant aux diplômes, en effet la délivrance et la certification de ceux-ci sont de compétence régaliennne.
- La gestion des actes statutaires touchant les personnels mis à disposition ainsi que la signature de tous les contrats d'embauche² ;
- L'ordonnancement budgétaire des fonds d'État délégués au système éducatif et qui représentent 94 % — base 2010 — de la dépense éducative en Polynésie française.

¹ Nous reprenons ici les éléments fournis par le Vice-Rectorat

² Le ministre de l'Éducation nationale est l'employeur de plus de 6 500 salariés, ce qui en fait le premier employeur de la Polynésie française.

On peut considérer que tout le reste est de la compétence du Pays (cf. LECHAT & ARGENTIN, 2011, ouvrage de référence sur cette question).

Dans le cadre de l'autonomie, une Académie Tahitienne, ou " *Fare Vanaa* " composée de vingt membres, a été créée en Polynésie française par délibération n° 72-92 du 2 août 1972 de l'assemblée territoriale. D'après les statuts, les missions sont les suivantes :

Article 1er.- La mission dévolue à l'académie tahitienne est de sauvegarder et d'enrichir la langue, et notamment :

- *normaliser le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe ;*
- *en étudier les origines, l'évolution et la parenté avec d'autres langues parlées dans le Pacifique ;*
- *favoriser la publication d'ouvrages rédigés en langues tahitienne et la traduction en langue tahitiennes de la littérature mondiale ;*
- *faire de la langue tahitienne, un outil de recherche pour tous ceux qui s'intéressent au folklore, à l'ethnologie, à l'archéologie, à l'histoire et d'une manière plus générale à tous les aspects de la science concernant le Pacifique ;*
- *rendre à la langue tahitienne les lettres de noblesse que lui a valu une tradition séculaire ;*
- *promouvoir l'enseignement généralisé de la langue tahitienne ;*
- *veiller à l'utilisation correcte de la langue tahitienne dans toutes les formes d'expression (chants, publicité, etc ...).*

Elle sera suivie d'une Académie marquisienne¹ ou « *Tuhuna 'Eo Enata* » en 2000, dont la mission est notamment de sauvegarder et d'enrichir le marquisien, ainsi que d'une académie Paumotu ou « *Karuru Vanaga* » en 2008.

Il faut noter que le Territoire avait accordé, en 1980, un statut officiel à la langue tahitienne, conjointement à la langue française², mais cette disposition, d'unilatérale, — jamais déclarée anticonstitutionnelle, toutefois — a été rendue caduque par la Loi organique du statut de 1996. De ce fait, la Polynésie française ne possède actuellement qu'une langue officielle, même s'il s'est longtemps dit sur le terrain que deux langues officielles co-existaient, puisque cela avait été le cas pendant 16 années. Outre le fait que la disparition du caractère officiel a dès lors pu être vécue comme une dépossession, cela a une implication particulière dans le champ éducatif, car si la Loi de 1996 ainsi que celle de 2004 assurent que l'enseignement de la langue tahitienne peu être assuré dans le cadre normal des écoles et des établissements du second degré, le conseil constitutionnel réaffirme que cela ne saurait revêtir un caractère obligatoire (décision n°96-373 DC du 09 juillet 1996).

¹ Délibération n° 2000-19 APF du 27 janvier 2000 portant création de l'Académie marquisienne

² Décision n° 2030 du 28-11-80, co-signée par le vice-président du conseil de gouvernement de la PF et le haut-commissaire : « Art.1 – La langue tahitienne est, conjointement avec la langue française, langue officielle du Territoire de la Polynésie française. Art. 2 – Dans les actes juridiques, la langue française fait foi. Art.3 – La présente décision sera enregistrée, publiée et communiquée partout où besoin sera – Vu et rendu exécutoire... ». On remarquera que parmi les langues polynésiennes, seul le tahitien faisait ici l'objet d'une reconnaissance alors que la Loi de 1996 englobe, elle, l'ensemble des langues polynésiennes.

Il est certain que dans le contexte spécifique d'une Polynésie française (post)coloniale, le rapport à l'officialité cristallise toute la question du rapport à l'État français dans la tension entre autonomie et dépendance.

En effet, le caractère officiel du français rend son usage obligatoire dans tout usage institutionnalisé, notamment pour la rédaction de textes officiels. Par exemple, le fonctionnement de la justice se fait en français. La possibilité d'obtenir un interprète pour une langue polynésienne a été mise en place récemment voici quelques années.

Le cas est différent dans le champ politique, car les débats qui ont lieu dans les différentes instances politiques se tiennent fréquemment en tahitien, ou selon l'archipel en marquisien ou *paumotu*. Sur ce plan, un événement repère est constitué par l'action de Pouvanaa a Oopa en 1972 : alors qu'assurant la présidence de l'Assemblée territoriale, il avait décidé de s'exprimer en tahitien, le sénateur Pouvanaa fut repris par le gouverneur Angeli qui lui demanda de parler en français, Pouvanaa répondant alors « puisque nous sommes à Tahiti, je m'exprimerai en tahitien... » (Cité par Al Wardi, 1998 : 115).

Toutefois, l'usage de la langue dite régionale, s'il est effectif, ne peut être ni officiel ni exclusif comme l'indiquent plusieurs décisions du Conseil d'État à propos des débats à l'Assemblée de Polynésie française. Par exemple, la décision n° 282335 du 29 mars 2006, annule un article de son règlement intérieur qui prévoyait en séance plénière la possibilité alternative de s'exprimer en langue française ou en langue tahitienne ou dans l'une des autres langues polynésiennes. Le Conseil d'État¹ a aussi été amené à censurer une « loi du pays » votée après des débats au cours desquels le ministre des finances avait présenté le projet et répondu aux questions « exclusivement en tahitien » en considérant que la procédure était entachée d'une « irrégularité substantielle ». Ces décisions, qui imposent l'usage du français à l'Assemblée, ont été dénoncées en 2006 par Sabrina Birk-Levy alors représentante UPLD à l'Assemblée de la Polynésie française, dans une requête effectuée auprès de la Cour européenne des droits de l'homme². Cette requête resta sans effet, car la Cour rappela que « *la Convention ne consacre pas expressément la liberté linguistique. Se référant à plusieurs décisions de la Commission, elle justifie la possibilité et l'intérêt pour les États d'assurer un fonctionnement normal de son système institutionnel.*³ »

¹ Conseil d'État, décision du 22 février 2007, Société civile immobilière Caroline, no 300312, cité par Debène, 2012 et CE, 22 février 2007, Fritch et autres, n° 299649, cité par Argentin (2012 : 275)

² D'après Argentin (2012 : 269) « Mme Sabrina Birk-Levy invoquait ainsi trois violations de la ConvEDH. Premièrement, une atteinte la liberté d'expression tel que prévu à l'article 10 de la Convention et qui inclut le droit pour des titulaires de fonctions électives de s'exprimer librement, dans le cadre d'un débat parlementaire, dans la langue qu'ils comprennent et qui est parlé par la majorité des locuteurs de cette collectivité. Deuxièmement, l'effet discriminatoire 35 à l'égard des membres de l'assemblée de la Polynésie française de l'usage obligatoire du français en application combinée des articles 10 et 14 de ConvEDH. Enfin, troisièmement, l'atteinte au droit à la liberté de réunion et d'association (article 11 de la ConvEDH) du fait de l'interdiction d'utiliser le tahitien dans cette assemblée. »

³ Argentin (2012 : 271) précise : « En effet, deux ans auparavant, la Cour avait indiqué à l'occasion d'une mise en cause de l'État Français que « la liberté linguistique ne figure pas, en tant que tel, parmi les matières régies par la Convention et celle-ci ne garantit pas le droit d'utiliser une langue déterminée dans les rapports avec les autorités publiques CourEDH, Alain Baylac-Ferrer et Nathalie Suarez contre la France, 25 septembre 2008 (req. N° 27977/04). »

Ainsi il serait illusoire de croire toutefois que l'inégalité statutaire ne va pas sans heurts, mais il le serait tout autant d'imaginer qu'elle fonctionne uniquement sur un mode hiérarchique descendant. Certes, les revendications statutaires relatives à une officialisation des langues polynésiennes sont récurrentes, mais peut-être moins prégnantes que dans d'autres contextes, y compris métropolitains. En réalité, le rapport à l'État constitue le creuset de tensions complexes qui s'articulent dans un rapport plus général au langage, et concerne une gestion complexe de la langue comme de la parole. Nous avons mis en évidence ce comportement complexe et paradoxal en abordant la question du discours scientifique, au précédent chapitre. Mais ce rapport spécifique au langage imprègne tout le champ institutionnel. C'est ainsi que le droit à la langue régi par la puissance étatique semble trouver sa réciproque dans la gestion du droit à la parole, qui place les serviteurs de l'État dans un cadre certes plus informel, mais non moins opératoire. Parmi de nombreux exemples, on peut citer un micro-événement survenu en 2010 qui présente l'intérêt de ne pas concerner un parti politique spécifique, et qui concerne l'appréciation du « droit de réserve » (sic) des fonctionnaires d'État lorsqu'ils prennent la parole publiquement en tant que citoyens, à propos de questions politiques. Pour mieux en comprendre la signification, rappelons que les fonctionnaires de l'État en service en Polynésie française sont, *de jure*, des citoyens égaux aux autres dans la République, et peuvent tout à fait, par exemple, s'inscrire sur les listes électorales locales pendant la durée de leur séjour. Rappelons aussi que par ailleurs, nombre de leaders politiques polynésiens sont également des fonctionnaires de l'État. L'événement a été relaté (avec d'ailleurs un parti-pris assez inhabituel, mais là n'est pas la question) par *La Dépêche de Tahiti*, le mercredi 06 octobre 2010. Notons que cet article a suscité 45 contributions que nous n'allons pas commenter ici pour ne pas alourdir le propos mais qui illustrent clairement la permanence des dynamiques en tension, toujours latentes, que nous avons analysées dans les précédents chapitres, et la façon dont elles s'actualisent au moindre événement [L'ensemble peut être consulté en annexe].

Le "mamu"¹ aux fonctionnaires d'État adopté.

Nouveau coup politique de Flosse et Temaru. Investisseurs étrangers, passez votre chemin. Fonctionnaires d'État, faites silence lorsque vous êtes en Polynésie. Les élus UPLD et Tahoeraa ne sauraient tolérer le moindre écart. Après avoir adopté hier une loi du Pays éminemment protectionniste dans le domaine de la téléphonie mobile, les camps Temaru et Flosse se sont également entendus pour adopter (22+12 voix) la résolution suivante : "Les représentants à l'Assemblée de la Polynésie française demandent expressément à l'État de veiller à ce que ses fonctionnaires, affectés en Polynésie française, qu'ils soient civils ou militaires, respectent strictement le droit de réserve inhérent à leurs fonctions et, en cas de manquement, d'engager de manière effective les poursuites disciplinaires qui

¹ *Māmū* signifie « se taire » en tahitien. *Māmū !* = Silence ! Tais-toi ! Paradoxalement, on note au passage que ce terme est aussi le nom d'une école de Papenoo sur la côte Est.

s'imposent. Ils chargent le président d'adresser au président de la République, au nom de notre Assemblée, la lettre annexée à la présente résolution”.

Il y a plus de deux mois, le contre-amiral Vichot, dans un entretien accordé aux *Nouvelles de Tahiti*, avait confié qu'il souhaitait que “la justice d'une part et que les électeurs de l'autre permettent au peuple polynésien d'avoir les dirigeants dont il a besoin. Il y a parmi le personnel politique, des personnes d'une quarantaine d'années qui donnent de l'espoir, mais il faudrait qu'ils puissent s'exprimer”. Il faut croire que les représentants UPLD et Tahoeraa se sont sentis visés et ont estimé qu'il était nécessaire de répondre par un acte très politique et symbolique. Les autres élus des groupes To tatou 'ai'a, la ora te Fenua comme les non-inscrits du Fetia Api ont regretté la volonté de “faire une affaire d'État”, et qu'“il y a des dossiers bien plus importants” à traiter. YR

Dans le cadre scolaire qui est — entre autres — un espace institutionnel, les exemples sont bien entendu nombreux. Une illustration récente s'est récemment déroulée entre le mois d'août 2011 et le 30 novembre 2012, mettant en jeu un conflit de compétences entre le Pays et l'État à la suite de l'affectation directe en Polynésie française des enseignants stagiaires néo-titulaires du CAPES, par le Ministre de l'Éducation en Polynésie française, Tauhiti Nena. Cette décision a provoqué une longue bataille juridique ainsi que l'émoi du Pays — abondamment relayé par la presse locale. Ces stagiaires sont en effet fonctionnaires d'État et susceptibles d'être mis à disposition du Pays, sauf pendant l'année de stage, point sur lequel porte le conflit. Le statut des professeurs du second degré est différent en cela de celui des professeurs du premier degré qui sont recrutés, eux, dans le cadre spécifique du CEAPF¹. [Voir en annexe *L'emploi public en Polynésie française*]. Afin de ne pas alourdir le propos, deux relations médiatiques sont présentées en annexe électronique : une liste des résumés d'articles publiés par les *Nouvelles de Tahiti* précise le déroulement des faits, elle est complétée par le fil RSS de *Tahiti infos*, journal électronique, soient dix pages d'articles dont les reportages témoignent de la résonance locale du conflit. Le conflit a débuté sur le terrain polynésien, entre le Ministère de l'Éducation (Pays) et le Vice-rectorat (État) qui contestait la légalité des affectations. Ce dernier a toutefois voulu prendre en compte les cas particuliers et a accordé le stage dans le Pays aux parents d'enfants en bas âge, à condition que les conditions de formation soient garanties, ce qui de son point de vue requérait la présence locale d'un IA-IPR de la discipline. Après que différentes instances étatiques eurent été convoquées sans que la médiation aboutisse, deux décisions du tribunal administratif de Papeete ont permis aux stagiaires de passer l'année sur le terrain polynésien, sans que le fond juridique soit pour autant clarifié. En novembre 2012, une décision de la Cour d'appel de Paris a finalement annulé la décision du tribunal administratif : la cour d'appel estime que les

¹ La loi n° 66-496 du 11 juillet 1966 a créé les corps des fonctionnaires de l'État pour l'administration de la Polynésie française (CEAPF), dont le statut est fixé par le décret n° 68-20 du 5 janvier 1968. Ces corps, présentant plusieurs particularités dérogatoires au droit commun, sont assimilés aux fonctionnaires ayant leur résidence habituelle en Polynésie française ; ils sont recrutés en priorité en Polynésie française et ont vocation à y servir.

affectations de professeurs stagiaires en Polynésie sont illégales. En parallèle du parcours juridique, les différents épisodes ont donné lieu à un combat verbal entre les instances administratives françaises et les instances politiques polynésiennes, les premières arguant d'une application de la légalité, les secondes brandissant le spectre colonial. C'est ainsi que le 26 août 2011, le Gouvernement de la Polynésie française a rédigé un communiqué de presse [voir texte en annexe] dont les stratégies discursives relèvent davantage du discours politique de combat, voire du discours syndical, que du discours gouvernemental ; au-delà de ce qu'ils entendent argumenter, ces choix discursifs manifestent un positionnement politique paradoxal, porteur de conflit. Ainsi, avant de justifier son action gouvernementale, le gouvernement de la Polynésie française affirme son soutien aux stagiaires :

Le Pays affirme avec vigueur sa volonté de soutenir l'action des lauréats des concours de recrutement d'enseignants, en vue de leur affectation en Polynésie française en qualité de professeurs stagiaires.

L'argumentation met en évidence, plus que le caractère légal de la décision ministérielle locale, son caractère légitime fondé sur le rapport à la terre¹ :

En effet, toutes les conditions objectives requises par le texte national pour la Polynésie française et la Nouvelle Calédonie sont réunies, pour permettre cette affectation : ils y **résidaient effectivement pendant l'année du concours**, ils ont demandé en premier vœu la Polynésie française, et peuvent y **justifier d'attaches réelles** ou d'une situation familiale nécessitant leur **maintien** dans cette même collectivité.

Les choix du Vice-recteur sont critiqués en raison de leur intentionnalité, supposée discriminatoire, plus que de leur illégalité :

De plus, en dépit des critères du texte national applicables en Polynésie française, le vice-recteur a d'autorité décidé d'ajouter des conditions supplémentaires à sa discrétion, l'un d'eux n'apparaissant dans aucun des textes officiels : présence d'un inspecteur d'académie –inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) en Polynésie française dans la discipline de chacun des professeurs stagiaires. Il a ainsi sélectionné les lauréats de concours **d'une manière qui ne peut paraître qu'arbitraire, injuste et discriminatoire**, car **visant spécifiquement la Polynésie française** et certains des stagiaires, y compris à l'intérieur d'une même discipline. Par ailleurs, face aux arguments rationnels qui lui ont été opposés, le vice-recteur a finalement invoqué un décret concernant les fonctionnaires stagiaires qui leur interdirait d'être mis à disposition de la Polynésie française, et que ceux qui y feraient leur stage bénéficieraient d'une dérogation.

¹ En effet, la question qui sera tranchée par le tribunal porte non pas sur le fait de savoir si les stagiaires ont bien demandé leur affectation en PF en premier vœu, mais sur la possibilité légale qu'ils avaient d'effectuer ce premier vœu en situation de stage.

L'attitude discriminatoire incriminée est directement associée à une attitude colonialiste jugée obsolète et caricaturale. Au-delà du conflit portant sur l'exercice juridique des compétences, c'est ainsi une posture qui est reprochée au vice-recteur :

La Polynésie française ne peut accepter que ses jeunes soient ainsi **maltraités et pris en otage d'intérêts** qui, à ce jour, n'ont pas été clairement exprimés. Elle s'inquiète de **sous-entendus méprisants sur la qualité de son système éducatif** et sur son aptitude à former ses jeunes enseignants. Elle regrette vivement que le vice-recteur, loin d'accompagner notre politique éducative, dans un partenariat loyal et respectueux, s'acharne à la **dénigrer et à la détruire dans une attitude anachronique, héritée d'une période coloniale que l'on croyait révolue.**

Le porte-parole du gouvernement polynésien procède enfin à un retournement du cadre énonciatif en jugeant avoir affaire à « *une situation indigne de la République* ».

L'ensemble a largement été surcodé par les interventions des ministres et acteurs politiques auprès de la presse locale. Le même jour, le vice-président Antony Géros¹ annonçant la solidarité du gouvernement avec les professeurs stagiaires, déclarait : « *Le gouvernement du Pays ne peut pas rester insensible à ces actes néo-coloniaux* » et se disait « *prêt à déclarer la guerre à l'État* ».

Auparavant, le 05 août 2012 le ministre lui-même s'était exprimé de son côté, dans les colonnes de *Tahiti-infos*, reprenant l'argument du fait colonial ainsi que sa reconfiguration nucléaire, le conflit semblait alors circonscrit à une affaire de personne :

Tahiti Infos : Que pensez-vous du combat de ces 42 professeurs stagiaires ?

Tauhiti Nena : Déjà je les félicite pour leur courage, car ils dénoncent à l'unanimité le comportement méprisant du vice-recteur. En ce qui me concerne, j'ai contacté M. Cirioni la semaine dernière pour qu'il revienne sur sa décision. Il a décidé de mettre en place des critères pour l'affectation de ces stagiaires que je trouve aléatoires. Certains répondent à ces critères (avoir des enfants et/ou présence d'un inspecteur académique ndr) et ne sont pas retenus. **Je trouve qu'il prend la Polynésie pour un centre d'expérimentation, ça a été le cas lors des essais nucléaires, et manifestement, ça continue.** [...]

Tahiti Infos : Qu'avez-vous décidé ?

Tauhiti Nena : Aujourd'hui il y a des postes pour ces stagiaires, et je vais les affecter en Polynésie. Hier (jeudi) j'ai réuni mes juristes et mes techniciens. L'affectation devrait être effective lundi.

Tahiti Infos : N'outrepassez-vous pas là les pouvoirs du vice-recteur ?

Tauhiti Nena : Le représentant de l'État en Polynésie c'est le Haut-commissaire. Donc si j'outrepasse mes droits c'est à lui de porter l'affaire devant le tribunal. C'est sûr que je prends des risques. **Je n'accuse pas l'État dans cette affaire, puisque je vois la bonne foi**

¹ Cité par Tahiti-infos, 26/11/2011, Le vice-président Antony Géros se dit prêt à "déclarer la guerre à l'État"

de certains cadres d'État. C'est M. Cirioni qui a une attitude colonialiste. [...] D'ailleurs j'ai eu l'occasion de le rencontrer pour lui dire qu'il a une attitude très colonialiste. On ne peut plus travailler avec un gars qui nous prend pour des abrutis. Ce week-end les nouveaux professeurs venus de métropole arrivent, j'ouvrirai leur séminaire de formation mardi, et les professeurs stagiaires seront présents.

Il apparaît ainsi qu'en situation (post)coloniale toute action qui s'inscrit dans un cadre institutionnel s'inscrit de fait dans une tension entre légalité vs légitimité. Ce rapport est d'ailleurs parfois explicité par les acteurs eux-mêmes, comme s'il existait une répartition informelle des compétences — le pouvoir étatique vs le pouvoir coutumier — entre deux champs politiques qui ne peuvent pas se rencontrer, ne fonctionnant pas sur les mêmes bases. Ainsi, Anthony Géros¹ dans la même affaire, déclarait-il : « *Si l'État veut faire du juridique, nous on va faire de la politique* ». En l'absence de pouvoir coutumier reconnu, comme ce peut être le cas ailleurs (en Nouvelle-Calédonie par exemple), le gouvernement de la Polynésie française paraît tiraillé entre le pouvoir « actualisé » et le pouvoir « potentiel » ; le premier est celui qu'il exerce effectivement, mais par délégation d'État, du fait du statut d'autonomie, le second est celui qui ne peut être mis en œuvre, et qui prend alternativement la figure d'un idéal politique inaccessible ou du paradis pré-européen perdu.

De façon hologrammatique, dans le contexte éducatif, le statut de la langue française en Polynésie pose les enjeux de son enseignement dans le même axe de tension, entre ce qui est légal et ce qui est légitime. Ici non plus, la langue française n'est pas seule dans son officialité, car en réalité, le statut actualisé de la langue française véhicule avec lui la question du statut potentiel (non-actualisé) des langues polynésiennes. C'est donc au regard de ce cadre que doivent être confrontés les statuts des langues et les représentations et désirs des usagers, ainsi que la réalité des usages.

Dans ce sens, nous allons analyser maintenant la répartition des langues dans l'espace géo-social, et nous verrons qu'elle conduit à l'observation d'une tension entre plurilinguisme et diglossie.

6.2. LA TERRITORIALISATION DES PRATIQUES LANGAGIERES : UN CONTINUUM LIE A LA STRATIFICATION SOCIALE / ECONOMIQUE / SPATIALE / ETHNIQUE.

6.2.1. LANGUES ET TERRITOIRES, UN CONTINUUM ?

Pour donner un aperçu rapide, je présenterai tout d'abord la situation à partir des données issues du recensement de la population (ISPF 2007). Cette première présentation permet

¹ Ibid.

d'apprécier la diversité des langues en présence, mais le questionnaire utilisé pour le recensement laisse des zones d'ombre. En effet, les questions posées étaient :

1a- Le français : Vous comprenez / Vous parlez/ Vous lisez / Vous écrivez (pour chaque item choix oui / non),

1b - Une langue polynésienne : Vous comprenez / Vous parlez/ Vous lisez / Vous écrivez (pour chaque item choix oui / non) ;

2- Quelle est la langue la plus couramment parlée en famille ? (question ouverte).

On notera que la formulation des questions reprend la perspective diglossique officielle, et l'introduit de ce fait dans la présentation des résultats de l'enquête, en excluant de fait le plurilinguisme intra familial.

Les cartes ci-après, produites par l'ISPF, toujours en référence au recensement de la population de 2007, montrent la répartition territoriale des langues française et polynésiennes, dans l'archipel des îles du vent, selon une utilisation désignée comme étant « *la plus couramment parlée en famille* » (fig.1 et 2). Dans ce cadre, le plurilinguisme associant plusieurs langues polynésiennes n'est pas non plus identifié. Par ailleurs, les données obtenues excluent les formes mixtes. Les données ne renvoient donc pas aux langues parlées en famille, comme l'indique l'enquête, mais à la langue déclarée être parlée prioritairement en famille, selon un critère qui échappe au lecteur (fréquence ? nombre de locuteurs ?).

L'ensemble est toutefois intéressant en ce qui concerne les phénomènes de territorialisation. En effet, on observe ici que la tendance à l'utilisation de la langue française est liée avec la proximité de Pape'ete, pôle urbain d'activités, la zone urbaine s'étendant de la côte est, vers Pirae, Arue et Mahina, à la côte ouest, englobant Faa'a et Punauiaa. Plus on s'éloigne de ce centre, plus la pratique de la langue française s'amenuise au profit de la pratique d'une langue polynésienne. Les zones les plus polynésianophones sont donc les plus rurales, et aussi, en grande partie, celles où la proportion de jeunes est la plus forte (fig.3), avec les effets sociaux que nous avons évoqués.

Langue parlée en famille : langue française

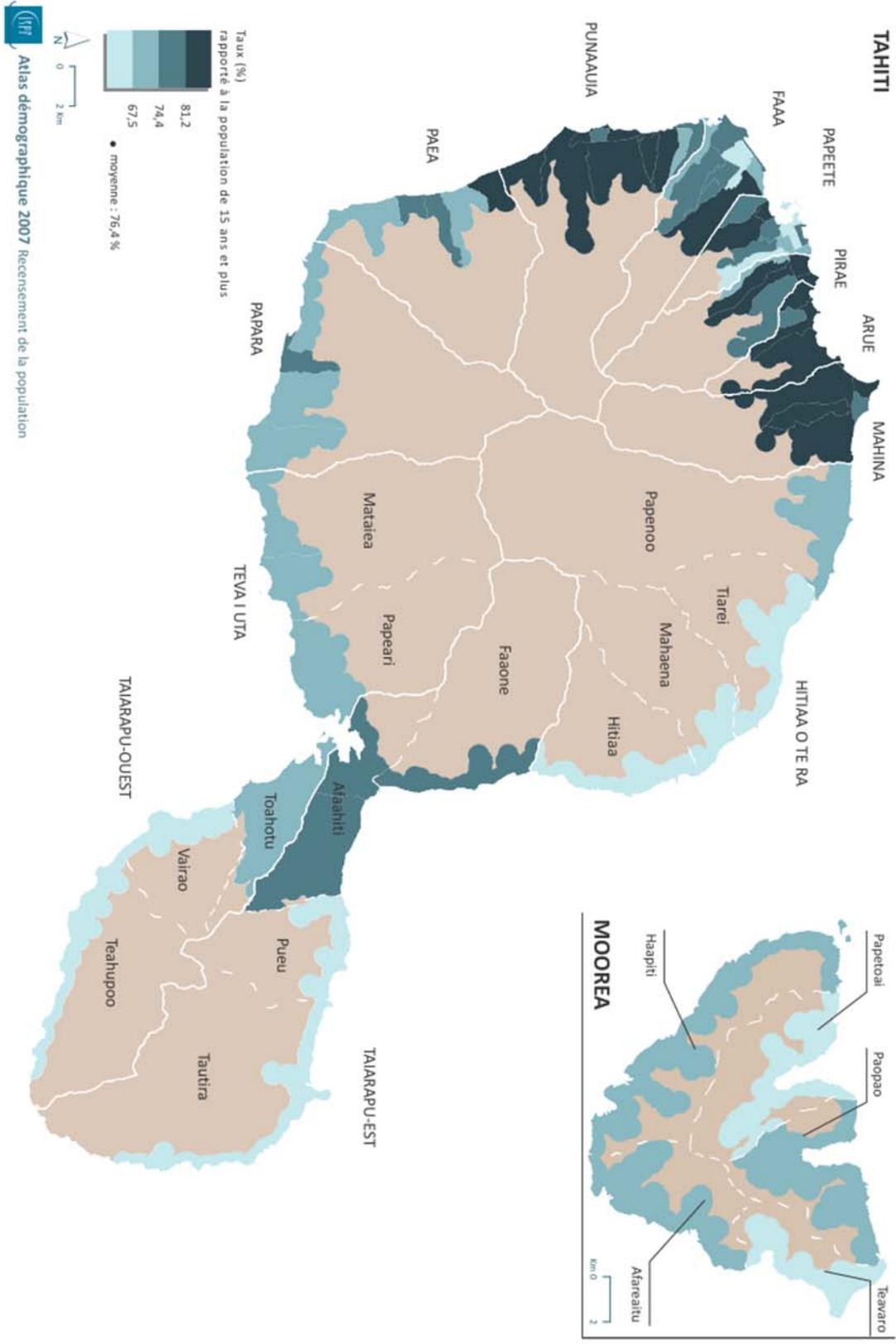


Fig.16. Langue parlée le plus couramment en famille : langue française

Langue parlée en famille : langues polynésiennes

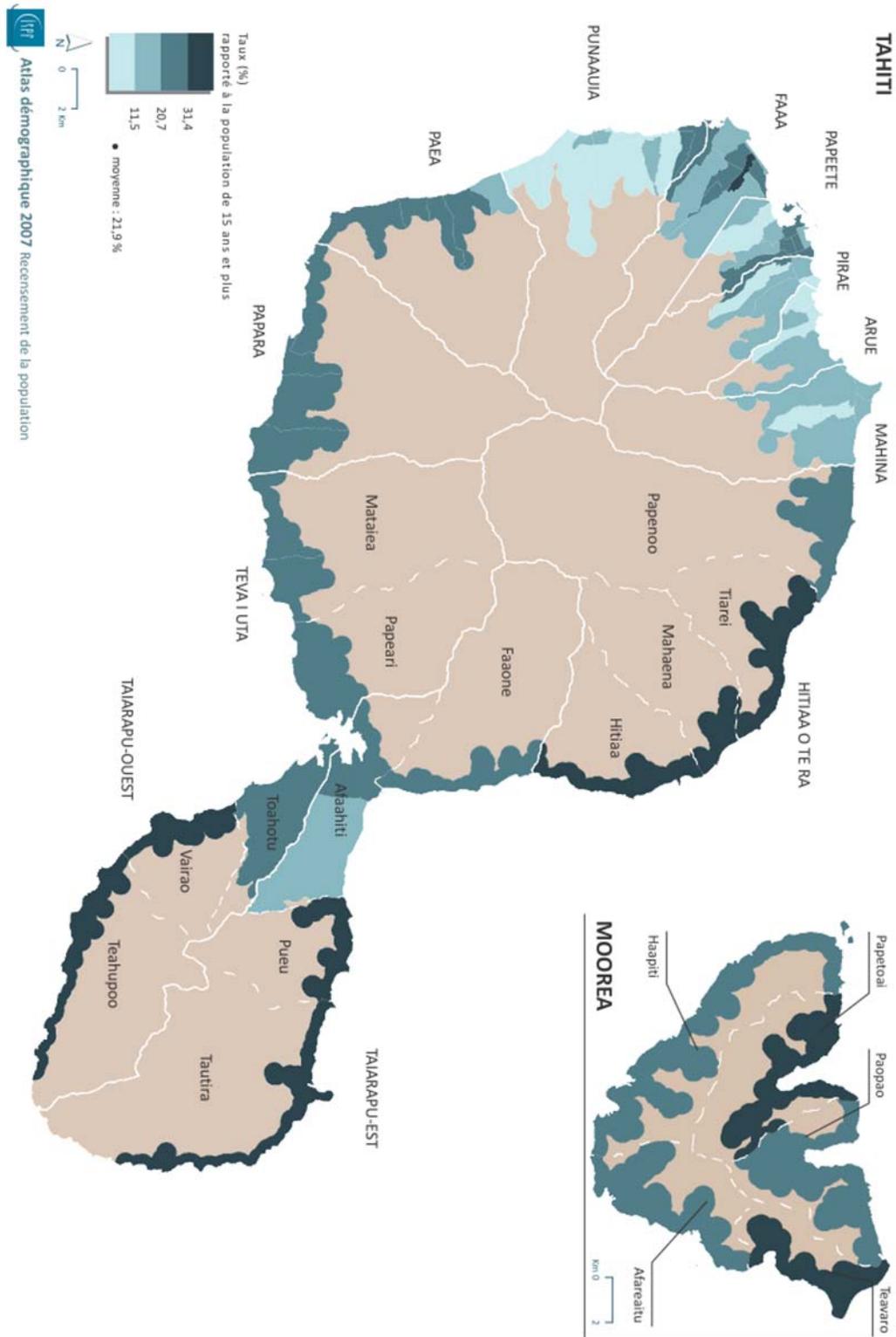


Fig.17. Langue parlée le plus couramment en famille : langue polynésienne

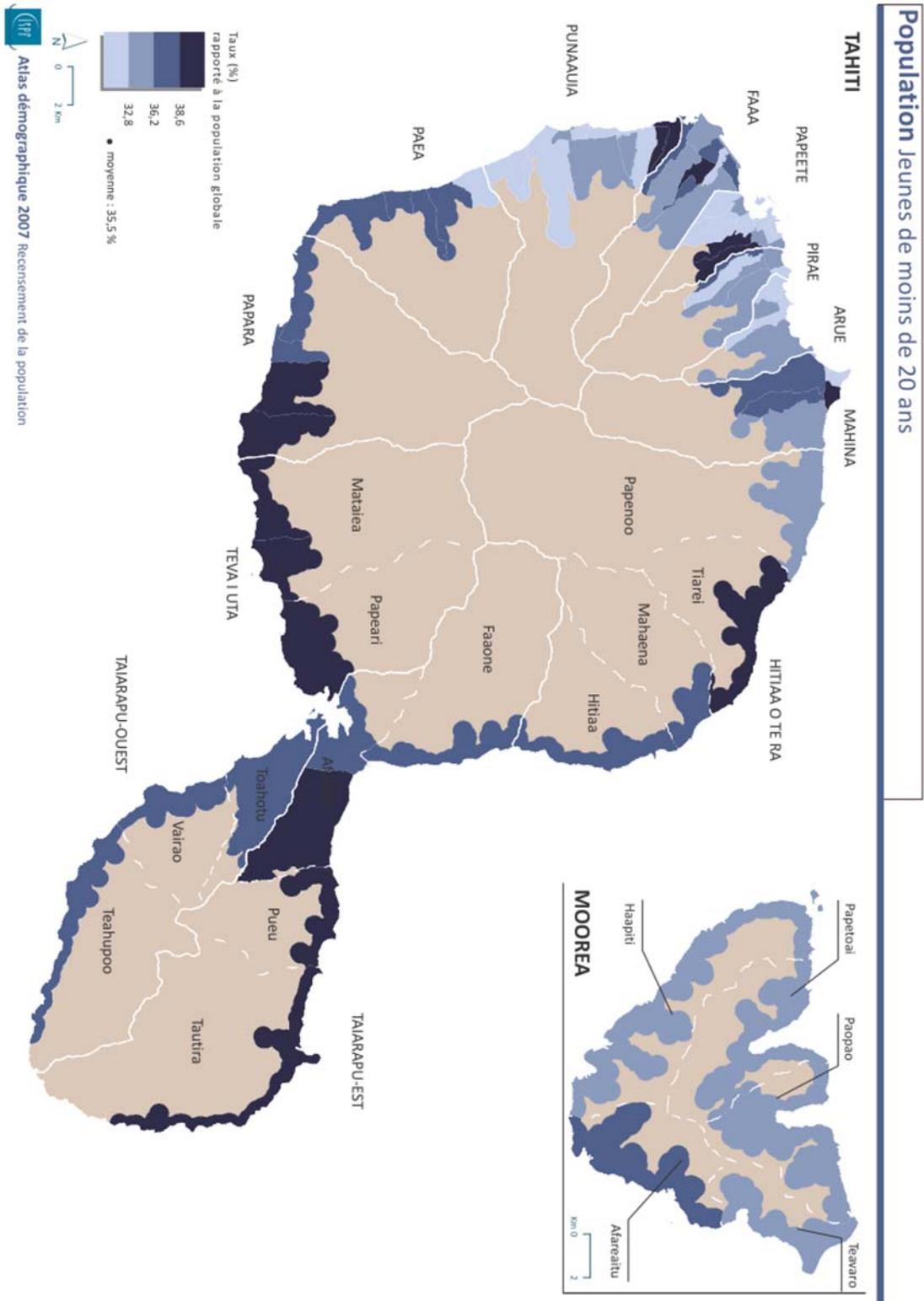


Fig.18. Population des jeunes de moins de 20 ans

Crédit cartes fig.1, 2 et 3 : Recensement de la population 2007 – ISPF-INSEE, Fond cartographique du Service de l'architecture et de l'urbanisme, avec l'aimable autorisation de l'ISPF.

Dans la relation qui lie « la » langue française et les langues polynésiennes, l'examen des usages institutionnalisés permet de mieux comprendre les paramètres de la répartition territoriale.

- Elle s'établit dans un continuum,
- Sa structuration relève d'une dynamique centralisatrice,
- Elle est liée à la stratification sociale/économique/spatiale/ethnique que nous avons abondamment développée précédemment.

Les mécanismes apparaissent plus clairement lorsque l'on observe les usages sur une période de plusieurs années, les domaines qui permettent de l'appréhender étant constitués par l'administration et l'école. On peut ainsi saisir plusieurs moments, par exemple ici, 1962, 1985, 1993, 2008, ainsi que plusieurs aspects dans les années post-CEP qui permettent de mieux comprendre la façon dont les dynamiques actuelles sont déterminées.

C'est ainsi que la spatialisation socio-scolaire avait été mise en évidence par Antoine Périni en 1985, soit vingt ans après la mise en place du CEP. (cf. document page suivante). L'auteur dégagait alors différentes zones sociolinguistiques, caractérisées par le fait que plus on s'éloigne de Papeete, plus la pratique du français diminue.

L'auteur montrait aussi que sur l'axe socio-spatial Pape'ete - « district », l'éloignement allait de pair avec une moindre qualification des enseignants. En effet, il établit une corrélation entre le lieu d'éducation scolaire (défini par 5 zones : Papeete centre, Papeete périphérie, Papeete banlieue, Tahiti district, et Tahiti presqu'île), la langue maternelle de la population, et le niveau de recrutement des enseignants. Les deux pôles sont : Papeete centre / francophone / Bac ou supérieur, et Tahiti presqu'île / tahitianophone / Certificat d'études.

Depuis 1985, il est certain que la situation a évolué, et l'analyse de la zone urbaine notamment mérite d'être reprise, car la représentation qui en est donnée ici peut être affinée : en réalité, la zone urbaine se caractérise par une grande hétérogénéité. Toutefois, les cartes ISPF issues du recensement de 2007 montrent que les tendances exprimées restent globalement d'actualité.

Zone 1 - Papeete-Centre, regroupant les écoles "privilegiées" telles, celle annexée à l'Ecole Normale Mixte ou celle d'application à population essentiellement francophone (2 écoles élémentaires, 1003 élèves ; 2 écoles maternelles, 714 enfants des communes de Papeete et Pirae).

Zone 2 - Papeete-Périphérie, comprenant les écoles "tout venant" à majorité francophone des communes de Papeete et Pirae (8 écoles élémentaires, 2869 élèves ; 6 écoles maternelles, 1115 enfants).

Zone 3 - Papeete-Banlieue, délimitant les écoles suburbaines, à majorité tahitianophone, dont certaines, véritables îlots pidginophones, accueillent les enfants des populations émigrées des îles et archipels lointains formant le sous-prolétariat local (15 écoles élémentaires, 4796 élèves ; 10 écoles maternelles, 2280 enfants des communes d'Arue et de Mahina sur la côte Est, de Faa'a et de Punaauia sur la côte Ouest).

Zone 4 - Tahiti-District, englobant les écoles rurales situées dans les zones agricoles de l'île à forte population tahitianophone (17 écoles élémentaires, 3310 élèves ; 10 écoles maternelles, 1521 enfants des communes de Hitia'a o Tera plus la portion de commune de Fa'one à l'Est, Teva i Uta plus la localité de Taravao sur la côte Ouest).

Zone 5 - Tahiti-Presqu'île, district de pêcheurs et d'agriculteurs géographiquement aux "antipodes de Papeete", à population essentiellement tahitianophone (5 écoles élémentaires, 343 enfants des communes de Tairapu-Est moins la portion de commune de Fa'one, et Tairapu-Ouest moins la localité de Taravao).

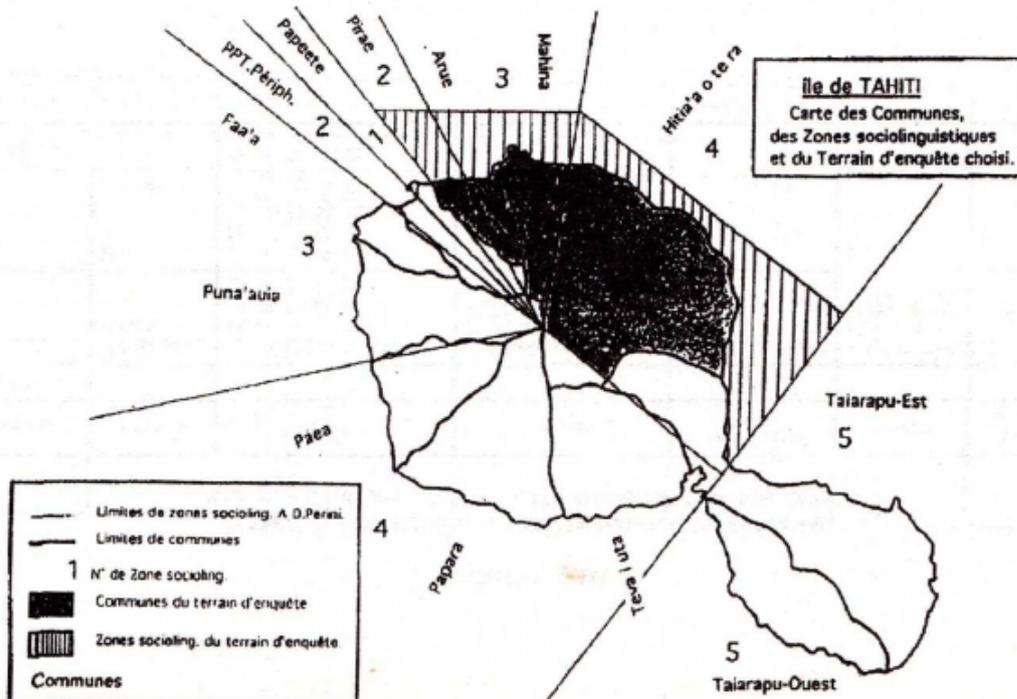


Fig.20. Définition des zones sociolinguistiques, in André Perini, (1985 : 68-69)

Si nous considérons maintenant l'administration relative aux institutions ainsi que les services du Territoire (CPS, EDT, OPT...), en nous en tenant à la forme écrite des documents diffusés, nous observons un continuum dont les deux pôles pourraient être ainsi schématiquement identifiés selon trois paramètres :

- institution étatique / centralisation / diffusion interne = langue française majoritaire
- service / proximité / diffusion externe en direction des usagers = bilinguisme français - langues polynésiennes

L'espace des institutions et de l'administration territoriales fonctionne ici comme un espace médian. Mes observations personnelles dans le milieu de vie me permettent de reprendre la description faite voici une quinzaine d'années par Christian Lombardini, description qui présentait alors l'intérêt d'identifier une variété locale de français :

« Dans l'aire institutionnelle, la langue tahitienne côtoie le français, réservé aux textes officiels. Nous distinguerons 3 échelons en fonction desquels la proportion, l'usage et la variété du français changent : l'état, le Territoire et les communes. Dans les administrations d'État, le personnel est majoritairement métropolitain mais un certain nombre d'emplois sont assurés par des Polynésiens : le français standard cohabite avec la variété locale et le tahitien est réservé aux conversations personnelles. Dans l'administration territoriale, les cadres et les emplois subalternes sont assurés essentiellement par des polynésiens : la variété locale du français y est la plus répandue. La classe politique étant bilingue, l'emploi du tahitien dépend du degré de proximité recherché (...) ou de technicité (en général, dans les cabinets ministériels, on utilise le français, même entre Polynésiens). Dans les mairies la variété locale du français est seule présente. Cela est dû à la fois au recrutement et au contact avec les administrés moins francophones. Ainsi plus les services sont de proximité, d'ordre social ou sanitaire, plus l'usage du tahitien est-il répandu. (...) Dans les commerces spécialisés ou de luxe et dans les services publics ou privés comme les banques, les assurances, la poste, etc., les choses sont bien plus complexes : la conversation peut alterner, entre français et tahitien, selon l'interlocuteur, le degré de connivence, de discrétion et le souci d'assurer un bon service. Ainsi, dans les emplois de contact avec le public, passer du français au tahitien entre Demis n'a pas la même signification qu'entre Polynésien et Demi. Dans un cas, la connivence est recherchée, dans l'autre, il s'agit d'une obligation d'accueil. De plus la présence d'un tiers popaa peut avoir une influence sur le choix des langues. (...) le choix du français ou du tahitien, semble tenir autant d'une répartition sociale que des caractères ethniques. ». (Lombardini, 1996 : 742)

L'administration locale suppose un plus fort degré de décentralisation, ainsi que l'usage de l'oral. Il existe de ce fait un continuum lié à la répartition géographique (Papeete, zone urbaine ou rurale, îles du vent, autres îles) ainsi qu'aux aires d'emploi (institution d'État, institution du Territoire, administration centrale, services administratifs), dans une dialectique apparente qui oppose le centre et la périphérie.

En somme, les dynamiques relatives aux usages linguistiques institutionnalisés sont fonction de trois paramètres combinés, le paramètre territorial, le paramètre social, et, nous allons le voir maintenant, le paramètre ethnique.

6.2.2. LE TERRITOIRE URBAIN : MOSAÏQUE URBAINE VS MOBILITE

La dialectique centre-périphérie dont nous venons de parler constitue une tendance générale, mais il ne faut pas en conclure pour autant que les zones sont homogènes. Au contraire, elles se caractérisent par leur extrême hétérogénéité. La situation urbaine en particulier mérite d'être présentée plus précisément, en ce qu'elle est caractéristique de la diversité sociolinguistique comme de la stratification sociale / économique / ethnique.

Avec 260 000 habitants recensés en août 2007 (270 000 estimés en 2011), la population de Polynésie française a doublé en trente ans. Les Iles du Vent, Tahiti et Moorea, qui regroupent 195 000 personnes en 2007, concentrent 75% de la population, la zone urbaine de Papeete (qui s'étend de Mahina à Punaauia sur une bande littorale de 40 km de long environ), habitant à elle seule plus de 127 600 habitants.

Le développement de cette zone urbaine est relativement récent, dans la mesure où elle ne s'est étendue au-delà des limites de Papeete qu'à partir de 1955, et a connu ensuite un développement fulgurant¹ avec l'installation du CEP. D'après Bon (2005 : 13), « *la population du grand Papeete a explosé dans les années 1960. Suivant un rythme annuel moyen de 4,7 %, elle a accompagné l'installation du CEP ce qui va bouleverser la donne. Elle était principalement alimentée par les flux migratoires en provenance des archipels qui ont dopé le dynamisme démographique de l'agglomération. En effet, les chantiers, qui répondaient aux besoins en infrastructures nouvelles de cette décennie, aménagements portuaires et aéroportuaires, attiraient une importante main-d'œuvre en provenance des archipels, de Nouvelle-Calédonie et de Métropole. L'afflux de population vers le centre urbain qui en a résulté a entraîné une croissance très rapide de l'agglomération qui s'étend dès lors vers l'ouest et vers l'est.* ».

La zone urbaine est ainsi le lieu de convergence des migrations, et plusieurs générations migratoires cohabitent, de façon plus ou moins stable, conduisant à une stratification socio-ethnique de l'espace urbain. En l'absence d'étude sociolinguistique sur cette zone, et les études ne faisant plus apparaître de sources ethniques, il faut se reporter à une étude de l'ORSTOM (aujourd'hui IRD) de 1993 qui présente les dominantes ethniques par quartier (voir carte en plus grand format en annexe).

¹ Ainsi, sur la durée des trente années CEP, « la population de la partie ouest de l'agglomération tahitienne (Faaa, Punaauia, Paea, Papara) a plus que triplé en 30 ans, passant de 22 000 habitants en 1971 à 73 000 en 2002, celle de la « côte est » (Pirae, Arue, Mahina) a tout juste doublé, passant de 19 000 à 37 000 habitants. » (Bon, 2005 : 6).

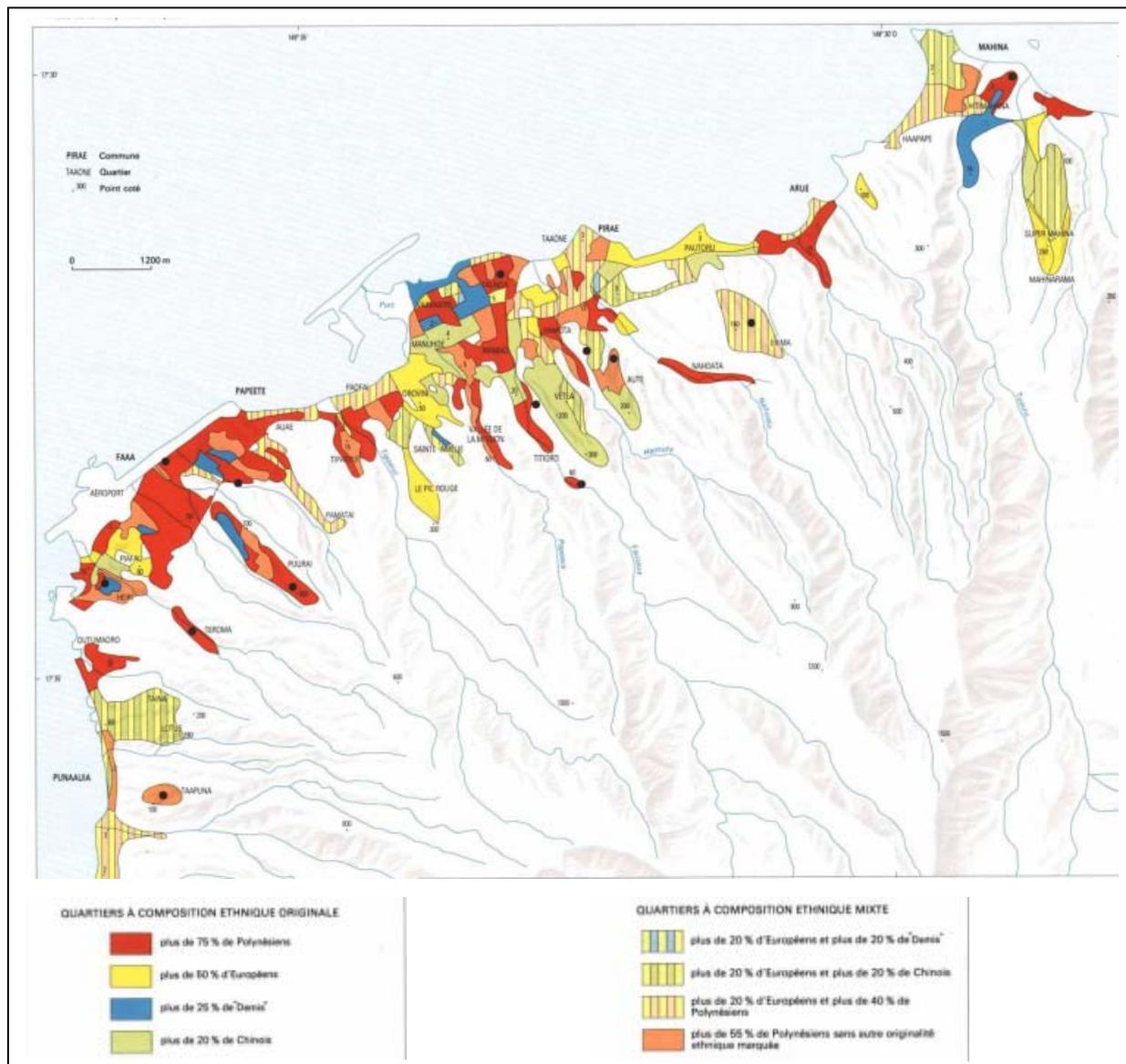


Fig.21. Zone urbaine et périurbaine de Papeete : dominantes ethniques par quartier (ORSTOM, 1993)

Cette stratification a nécessairement une incidence sur la constitution des espaces langagiers, toutefois elle n'est pas figée, et elle se modèle constamment en fonction des dynamiques migratoires et de leur plus ou moins longue durée.

En effet, avec le CEP, sont venus s'installer des Polynésiens des archipels : les zones qui apparaissent sur la carte de l'Orstom comme étant habitées majoritairement par des Polynésiens sont en réalité habitées en grande partie par des migrants des archipels¹. Ce sont ces zones qu'en 1985, dans le document que nous venons de citer, Périni désigne par l'appellation « îlot pidginophones ». On peut dès lors concevoir qu'au moment de la mise en place du CEP, des individus tous polynésiens mais de langues différentes se sont trouvés

¹ En 1962 (données du recensement ISPF), environ 12% de la population des Marquises, 24% de la population des ISLV, 33 % de celle des Tuamotu-Gambier et autant de celle des Australes résidaient sur Tahiti.

rassemblés et mis au contact des deux grandes langues véhiculaires : le tahitien en ce qui concerne les rapports sociaux et le français relatif aux relations de travail à l'origine de la migration. Les conditions d'un creuset de créolisation linguistique ont ainsi été mises en place. Même si les premiers arrivants ne se sont pas tous maintenus, ceux qui leur ont succédé pendant les trente années suivantes ont eu tendance à s'installer près de leurs proches, contribuant à la stabilité identitaire de certains quartiers.

La zone urbaine est nourrie d'autres migrations de travail, en particulier celle des personnels métropolitains dont le contrat de travail est en général d'une durée de quatre ans, et qui présentent une mobilité que j'estimerai à environ 400 familles par an.

À cela s'ajoutent les migrations scolaires « longues », qui créent un appel complémentaire pour la population des archipels, du fait de la centralisation des structures de second cycle sur Tahiti, notamment les lycées professionnels. Les situations sont très diversifiées, mais mes propres enquêtes ainsi que plusieurs articles ou témoignages de chercheurs (Hauteserre, 2003 ; Charpentier, 2008) témoignent du fait que parfois, ce sont les familles entières qui se déplacent durablement pour accompagner un ou plusieurs enfants dans leur parcours scolaire.

Le territoire urbain polynésien est donc caractérisé par une forte hétérogénéité. Cette hétérogénéité est paradoxale. Même si l'histoire a produit un métissage généralisé, ce n'est pas pour autant que l'unité culturelle est acquise, l'empreinte ethnique reste pertinente, et les populations se fondent mais ne se confondent pas. Les trajectoires individuelles portent presque toutes en effet la trace du métissage, mais la mosaïque culturelle est bien présente, et l'on peut même concevoir que métissage et mosaïque s'inscrivent en tension. Toutefois nous avons vu que les migrations sont ambivalentes : elles contribuent certes à l'hétérogénéité, mais aussi, à la cohésion culturelle de l'ensemble polynésien.

À partir des années 1970, de nouveaux modes d'habitats en montagne se sont développés et l'ancienne distribution sociale qui opposait le côté mer (favorisé) et le côté montagne (populaire) s'en est trouvée modifiée : *« À l'ancienne démarcation sociale « côté mer-côté montagne » s'est peu à peu agrégée celle entre l'habitat en montagne (sur la planète), où les résidents aisés jouissent du calme, de la fraîcheur et d'une vue magnifique, et l'habitat des fonds de vallées chaudes et humides, souvent insalubres, réservé aux populations déshéritées. »* (Bon, 2005 : 15). En effet, nous avons vu que la manne du CEP n'a pas eu de retombées équitables et que le capital social est donc à ce jour inégalement réparti. Certains des quartiers populaires constitués dans la dynamique CEP sont aujourd'hui des quartiers qui, dans le cadre de la mise en place du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (désormais CUCS), ont été identifiés comme devant bénéficier d'une attention particulière. [Voir cartes en annexe]. Il coexiste donc des situations très inégalitaires au sein de la zone urbaine.

Nous voyons ici que l'espace urbain, loin d'être homogène, se présente d'une part comme une mosaïque stratifiée sur les plans social, économique et ethnique, et d'autre part, comme un espace de mobilités.

Ces mobilités trouvent encore une expression spécifique au quotidien, car il faut considérer l'importance des migrations pendulaires liées au fait que 75% des 30 000 actifs sur Papeete n'y résident pas¹. Une partie de ce mouvement est lié aux déplacements scolaires et les élèves se trouvent dans la même situation que les actifs. Il n'est pas exagéré de parler ici d'un véritable phénomène de migration pendulaire scolaire.

Cette migration pendulaire scolaire est en effet motivée par deux raisons, d'une part les contraintes professionnelles des parents — d'autant plus coercitives en l'absence de politique publique efficace en matière d'accueil périscolaire et de transports (Bon, 2005 ; CUCS, 2010) — et d'autre part les motivations liées à la scolarisation elle-même. En effet, les caractéristiques que nous venons d'évoquer sont intuitivement connues du public et mènent à des stratégies de compensation de la part des classes les plus favorisées, qui conduisent quotidiennement leurs enfants dans les écoles estimées les plus « favorisantes », les plus convoitées restant les écoles d'application du centre ville. Lorsque les stratégies de contournement de la carte scolaire ne peuvent être effectuées par la voie des dérogations légales, les parents font alors le choix de l'enseignement privé. C'est ainsi qu'en 2008, par exemple, le collège public de Faa'a, ne scolarisait aucun enfant *papa'a*. Plus concrètement, la même année, la ville de Papeete scolarisait 7551 élèves de l'enseignement pré-élémentaire et primaire, dont seulement 4527, soit moins de 60%, domiciliés dans la commune. La tendance s'accroît encore en 2012, où 57% des élèves sont domiciliés dans la commune. (7072 élèves dont 4082 résidents²). Le phénomène est encore plus manifeste dans le secondaire, puisque 70 % des élèves et des étudiants de plus de 11 ans scolarisés à Papeete ne résident pas dans la commune. Le phénomène de centralisation discriminante se trouve encore ainsi accentué par les phénomènes de migration pendulaire, dans une spirale autogénératrice.

On peut dès lors considérer que chaque établissement scolaire constitue lui aussi un micro-espace urbain. Il est lui aussi stratifié sur le plan socioethnique, car les observations montrent que les élèves maintiennent aussi entre eux ce type de regroupement mosaïque, et tout à la fois, il fonctionne comme un espace fluide, un creuset où se rencontrent et s'altèrent réciproquement les micro-espaces langagiers des individus mobiles ...

En conclusion, de cette première étape, nous pouvons donc discerner comment se dessinent des espaces linguistiques dans la société polynésienne d'aujourd'hui, en prenant en compte les pratiques, les représentations, les points d'ancrage territorial et les modalités d'impact socio-économique. De façon hologrammatique, l'espace social polynésien, l'espace urbain,

¹ Ces déplacements urbains sont conséquents puisque « Le trafic automobile journalier atteint 65 000 véhicules par jour à l'entrée ouest de Papeete en 2001. Les comptages réalisés au début 2004 font état de 75 000 véhicules par jour à ce point névralgique du réseau routier de l'agglomération. La capacité de la voirie à cet endroit est depuis longtemps dépassée. Ainsi à « l'heure de pointe » du matin (de 6 heures à 7 h 30) et à celle du soir (de 15 heures à 17 heures) le trafic est saturé. L'ensemble des accès à Papeete dépasse le seuil de saturation. ». (Bon, 2005). On notera de surcroît que ces déplacements quotidiens, fondés sur une politique du « tout-voiture » génèrent des problèmes environnementaux, et engendrent une spirale négative dans le sens où la périurbanisation est toujours croissante, engendrant elle-même des nuisances environnementales, et se faisant aux dépens des terres agricoles

² Sources : document DEP 2008 et *Livret de population 2012-2013* publié par la DEP

l'espace scolaire, présentent des caractéristiques similaires : espaces à la fois composites, sériés de barrières sociales et ethniques plus ou moins visibles, et cohésifs, bien que soutendus de dynamiques centrifuges voire conflictuelles. Cela a nécessairement un impact sur les pratiques langagières, ainsi que sur les formes langagières produites, les « langues » ou plutôt les UMSL....

Nous pouvons enfin revenir ici sur une question en relation avec notre problématique : existe-t-il une relation entre les pratiques linguistiques et l'insertion sociale via l'accès au diplôme ?

Certes, le recensement 2007 fait apparaître une corrélation entre le choix de la langue dominante dans la famille et l'accès au diplôme, ce dernier déterminant, nous l'avons vu, l'accès à l'emploi. Par exemple, parmi la population non diplômée, la majorité privilégie une langue polynésienne (53%), contre 45,3% de locuteurs qui privilégient la langue française. Le rapport s'inverse pour les titulaires d'un CAP-BEP qui ne sont plus que 22,2% à privilégier une langue polynésienne, contre 76,8% le français. Quant aux diplômés de l'enseignement supérieur, ils parlent massivement le français en famille (94,8 %). Mais, outre le fait que la formulation de la question ne permet pas de connaître la part du plurilinguisme intrafamilial, on observera que s'il y a corrélation, rien n'indique réellement qu'il y ait une détermination linguistique. En effet, dans la population des 20-29 ans, massivement non diplômée et au chômage, la majorité privilégie la langue française (59 %) au détriment des langues polynésiennes (40 %). Pour ces jeunes, l'acculturation à la langue française par le biais de l'école ne s'est pas accompagné des bénéfices attendus en termes d'insertion sociale. Par ailleurs, pour cette classe d'âge, la tendance en défaveur des langues polynésiennes se modifie dans l'enseignement supérieur (4,6% des diplômés de cette classe d'âge parlent une langue polynésienne en famille contre 2.9 % pour l'ensemble). Il semblerait donc qu'il faille relativiser l'impact de la langue et s'interroger aussi sur le rôle de la culture scolaire et du capital social et économique — et pas seulement linguistique — dans la réussite scolaire et dans l'accès à la formation et à l'emploi. En somme, les corrélations territoriales entre le lieu d'habitation, le niveau d'étude, l'âge, sont intéressantes en termes de gestion scolaire, sans que l'on puisse en déduire pour autant qu'il y aurait relation de cause à effet. Est-ce l'environnement polynésianophone qui est la cause de difficultés d'accès au diplôme, ou bien le fait que là où la pratique d'une langue polynésienne est la plus répandue, on observe aussi soit un maillage plus faible des services publics en milieu rural, soit des « poches de pauvreté » en milieu urbain ?

Nous pouvons alors conclure sur deux points. D'une part, **il est vain de poser la question de la réussite scolaire dans un cadre diglossique**. Il semble illusoire de croire que la compétence en français soit suffisante à assurer une insertion socioprofessionnelle satisfaisante, et **il est plus probable que ce soit la compétence plurilingue qui mérite d'être visée, conclusion à laquelle ne permet pas d'aboutir le raisonnement diglossique, qui oppose langue française et langue polynésienne, sur des présupposés institutionnels**. Or les études institutionnelles sont fondées sur les données ISPF, et donc implicitement sur un présupposé diglossique. Je reprendrai ici un raisonnement que j'avais déjà tenu en 2001 :

Les perspectives d'insertion professionnelles sont liées à la compétence linguistique, et à la connaissance des variétés linguistiques normées. Elles sont de ce fait liées en grande partie à la réussite scolaire, le niveau de sortie du système éducatif étant corrélé à la stratification sociale en matière d'emploi. Cela mis à part, du point de vue linguistique, le statut des langues reste un paramètre important ; mais si le français permet d'accéder à la plupart des emplois, le reo ma'ohi est souvent nécessaire pour intégrer la fonction publique territoriale, ce qui, au regard des avantages financiers afférents, n'est certes pas négligeable. En fin de compte, du fait de l'importance et des caractéristiques du secteur tertiaire et de domaines particuliers tels que le commerce ou le tourisme, le vecteur le plus important n'est pas la maîtrise d'une langue par rapport aux autres, mais bien la maîtrise du plurilinguisme : outre la langue officielle et le vernaculaire autochtone, la connaissance d'une ou plusieurs langues véhiculaires accroît fortement les perspectives d'emploi ainsi que la mobilité professionnelle. Il existe donc une nécessité sociale à développer le plurilinguisme. Cette nécessité doit constituer un objectif en soi dans le système éducatif. Toutefois, nous aimerions noter qu'à notre sens¹, l'école n'a pas pour vocation d'insérer les jeunes dans le secteur tertiaire, mais de leur donner les moyens de trouver leur place dans la société, à la suite de choix conscients ; cette place peut fort bien être source d'épanouissement et de reconnaissance dans le secteur primaire ou dans le domaine artistique. Il semblerait qu'il y ait – concernant les finalités éducatives – certaines priorités établies implicitement au sein du système scolaire qui s'avèrent plus fortement liées aux statuts sociolinguistiques qu'aux besoins des usagers, et de ce fait, source d'échec. (Saint-Martin, 2001).

D'autre part, la difficulté de pouvoir répondre de façon stricte à ces questions engage à rechercher des éléments complémentaires, à partir d'enquêtes menées sur le terrain, par le biais de questionnaires et d'entretiens, dans le but de mieux appréhender cette complexité. Elle engage surtout, autant sur le plan éthique que méthodologique, à une prise en charge globale des problèmes constitués, et invite à la mise en place d'actions éducatives, dans une approche complexe.

Nous allons donc essayer de voir maintenant de quoi est réellement constitué le paysage plurilingue polynésien, sachant que cette question sera approfondie dans les chapitres suivants sous d'autres aspects.

6.3. PLURILINGUISME ET DIGLOSSIE : QUELS ENJEUX ?

La diglossie a longtemps constitué un concept central en sociolinguistique, concept qui diffère de celui de plurilinguisme. Ce dernier terme est employé en référence à une société au sein de laquelle peuvent être observées plusieurs langues en contact.² La question de la diglossie

¹ Ainsi qu'à celui de la Charte de l'éducation, tout de même...

² On distinguera alors « plurilinguisme » : plusieurs langues sont parlées par les mêmes groupes et les mêmes locuteurs (Polynésie française) de « multilinguisme » : plusieurs langues coexistent au sein d'un pays, le bilinguisme individuel restant très relatif (Belgique, Suisse). Les deux caractérisations sont à apprécier en perspective, comme des tendances. Cette définition est celle de BLANCHET, 2000 et diffère de celle que propose CHAUDENSON, 1993.

réfère à l'organisation dynamique de cette coexistence, et à ses modalités. Sans retracer ici l'historique du concept,¹ notons que sa définition et sa pertinence sont régulièrement discutées : en effet son acception la plus stricte indique l'existence d'une répartition fonctionnelle des langues en présence, qui peuvent être caractérisées, par leurs fonctionnalités et les représentations dont elles font l'objet, comme appartenant à différentes variétés : « variété haute »/ « variété basse ». Cette conception synchronique, a-historique, est celle de son fondateur (Ferguson, 1959) et correspond à un modèle de la stabilité que Boyer nomme « modèle canonique nord-américain » (Boyer 1997)².

La conception des modèles étant liée à leur condition de production, on ne s'étonnera pas que sous l'influence des linguistes catalans et occitans, la diglossie se soit trouvée redéfinie, en référence à une situation bilingue intrinsèquement porteuse de violence symbolique manifeste au plan politique, en modèle du conflit, dont la résolution ne peut intervenir que de deux façons : par le renversement des positions ou la disparition de la langue minorée, ainsi l'exprime Kremnitz dans une formule restée célèbre :

« Il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public) et l'autre comme politiquement dominée. Les formes de la domination vont de celles qui sont clairement répressives (telles que l'État espagnol les a pratiquées sous le franquisme) jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique (comme celles que pratiquent les États français et italien). [...] Un conflit linguistique peut être latent ou aigu, selon les conditions sociales, culturelles et politiques de la société dans laquelle il se présente. Ainsi, dans une société préindustrielle, avec une situation stabilisée de diglossie, le conflit linguistique est habituellement latent... Mais dans une société industrialisée, dans laquelle l'idéologie diglossique se voit avant tout alimentée par les classes et les secteurs sociaux qui en empêchent le développement socio-économique et culturel, le conflit se montre d'habitude sous sa forme aiguë. » (Congrès de cultura catalana, 1978, I : 3, cité par Kremnitz 1981 : 65-66).

Lorsque la diglossie concerne deux langues au sein desquelles on observe plusieurs variétés, ou bien plusieurs langues en relation complexe, L.-J. Calvet propose de parler de « diglossie enchâssée ». Il met aussi en évidence la dimension idéologique de la science : « *A l'époque des indépendances africaines, de nombreux pays étaient confrontés à une situation linguistique complexe : plurilinguisme d'une part et prédominance de la langue coloniale d'autre part. Donnant un cadre théorique à cette situation, la diglossie tendait à la présenter comme normale, stable, à justifier en quelque sorte qu'on y change rien. (...) Ces rapports entre science et idéologie ne sont pas chose rare* » (Calvet, 1993 : 45)

¹ Cet historique existe dans un très grand nombre d'ouvrages, par ex. Boyer 1997, Moreau 1997, Blanchet 2000.

² L.-J. Calvet précise : « *A l'époque des indépendances africaines, de nombreux pays étaient confrontés à une situation linguistique complexe : plurilinguisme d'une part et prédominance de la langue coloniale d'autre part. Donnant un cadre théorique à cette situation, la diglossie tendait à la présenter comme normale, stable, à justifier en quelque sorte qu'on y change rien. (...) Ces rapports entre science et idéologie ne sont pas chose rare (...).* (CALVET, 1993 : 45)

Une troisième position, reprise essentiellement par les linguistes suisses, envisage « le conflit dans un modèle consensuel » cette position n'est pas seulement liée à son contexte de production, mais aussi à un changement de perspective qui consiste à privilégier les locuteurs et non les langues ; les analyses de situations sont donc le plus souvent de type micro sociolinguistique, ainsi :

Pour nous, qui envisageons la coexistence des langues au sein d'échanges relationnels, le conflit est un phénomène interactif parmi d'autres, de nature diverse, qui nous intéresse dans la mesure où il trouve une expression langagière dans la communication ; autrement dit, ce phénomène met en jeu des langues en contact, et il influence ces contacts, voire le statut des langues elles-mêmes, mais il est d'abord un phénomène concernant des acteurs sociaux et non des langues en tant que telles. (Matthey, De Pietro, 1997 : 172)

La diglossie trouve ici ses limites puisque ce qui est appréhendé dans le discours est désormais plus proche de l'individuation au sein d'un espace bi/plurilingue que du conflit socio-politique, même si le premier peut tout à fait constituer le marqueur du second.

Le tableau d'une répartition harmonieuse et stable des langues en Polynésie française a tenu lieu de discours officiel pendant toute la période des mandatures Flosse, et il reste encore assez bien illustré par l'ancienne ministre de la culture qui est aussi linguiste :

Les domaines privilégiés d'utilisation des deux langues sont :

Pour le tahitien

La famille, la vie quotidienne et sociale, les activités culturelles (chants, danse), artisanales (tressage, sculpture...), associative ;

Le culte et les activités religieuses (toutes confessions confondues), l'école du dimanche ;

La presse quotidienne, les périodiques religieux bilingues, les médias : radios, télévisions. 50 % des antennes radio et télévision sont diffusés en langue tahitienne ; les informations sont souvent données par des journalistes bilingues, avec une totale parité des deux langues. Il existe deux radios qui émettent en langue marquisienne ;

L'enseignement public et privé ;

En politique, dans l'enceinte de l'Assemblée (où les discussions peuvent se dérouler en langue polynésienne).

C'est surtout la langue locale de communication en Polynésie française.

Pour le français

L'administration, l'enseignement (entièrement en français), la justice (entièrement en français, interprète nécessaire), les documents administratifs (en français uniquement) ...,

La presse quotidienne, radios, télévisions bilingues ... (Peltzer, 2009, §32)

Cette distribution harmonieuse — mais dans laquelle nous pourrions constater une surestimation de la prévalence du tahitien, notamment dans les domaines du culte religieux, et de la politique — permet à l'auteur de conclure :

« La Polynésie a toujours évité de mettre les langues en situation conflictuelle, elle a fait un choix délibéré du bilinguisme. » (Peltzer, 2009, §34)

Sans doute, la convocation du plurilinguisme est-elle à comprendre là comme une variante réactualisée de l’assertion que l’on pouvait lire sur le site du ministère de la culture en 2001 :

« Bien que le tahitien soit en situation de langue dominée, les rapports avec le français ne sont pas conflictuels ¹ ».

À mon sens, les dynamiques observées, et les mécanismes de la logique d’interculturalisation qui a été présentée plus haut (cf. *supra* chapitre 1) attesteraient plutôt de l’existence effective d’un conflit diglossique. Or, ici, la représentation « fergusonnienne » d’une répartition diglossique français – tahitien ou français- *reo ma’ohi*, selon des domaines d’usage distincts a pour effet de masquer les dynamiques conflictuelles inhérentes au rapport politique entre la Polynésie française et l’État. Par ailleurs, par son caractère bipolaire elle masque aussi la réalité du plurilinguisme.

En effet, si l’on aborde le plurilinguisme du point de vue des langues, on constate que le *reo ma’ohi* est considéré comme un terme générique englobant l’ensemble des langues polynésiennes, mais il ne renvoie pas pour autant à une forme linguistique unifiée comme peut l’être l’*euskara batua* pour le basque par exemple, ni à une conception polynomique de la langue, à l’instar de la situation corse. Cette conception n’est pas sans poser problème, et ce, sous plusieurs aspects :

En premier lieu, dans une conception structurilinguiste, les langues entretiennent un rapport diglossique (au sens de Ferguson) et le *reo ma’ohi* entre dans une relation complémentaire avec le français. Ce rapport de complémentarité est identifié par Peltzer (2009) comme la manifestation du bilinguisme, qui en fait prend toute l’apparence d’un double monolinguisme, puisque les langues ne se rencontrent pas, du fait de leur répartition complémentaire.

Malgré la période coloniale et la politique d’assimilation qui s’est étendue sur plus d’un siècle, le reo ma’ohi (ou langue autochtone), est toujours vivant et parlé quotidiennement par pratiquement toute la population autochtone, à l’exception peut - être de la capitale où réside un fort pourcentage de personnes venues de l’extérieur et où un phénomène d’acculturation linguistique devient préoccupant parmi les jeunes. D’une façon générale, la population est bilingue à des degrés divers ; beaucoup s’expriment avec difficulté en français, voire pas du tout pour les personnes âgées. (Peltzer, 2009 : §38)

Ensuite, il faut considérer que le décompte des « langues polynésiennes » varie selon un ensemble de critères qui articulent aussi bien le point de vue du linguiste (autonomie du système linguistique) que celui des usagers (territorialité, autonomie sociétale et géographique, ce dernier critère étant assez saillant en milieu insulaire). Par exemple, aux Iles Australes, Cerquiglini (1999) retient trois langues — les langues de Rurutu, Ra’ivavae et Rapa — alors que Peltzer (2009) ne compte qu’une seule langue, le *reo tuha’a pae* ou « langue des Australes » avec cinq variétés linguistiques (chacune correspondant

¹ Ministère de la culture, p. *Introduction aux langues polynésiennes*, www.culture.gov.pf/langues_poly/intro.htm, p.2/8. Consulté en 2001. Il s’agissait là de la seule allusion à toute situation diglossique, sur ce site.

vraisemblablement à une île). Il est étonnant de constater qu'aucune de ces langues n'a finalement été inscrite dans la Loi de 2004, comme « langue de la Polynésie française ». Un archipel entier se trouve ainsi occulté par le législateur.

Un autre problème apparaît dès lors qui réside dans la relation inégalitaire que le tahitien entretient avec les autres langues polynésiennes, qui conduit à deux glissements successifs : ainsi, il est aisé d'établir une équivalence, ou une assimilation lexicale, entre le *reo ma'ohi* et la langue tahitienne, (ce que fait Peltzer qui présente, nous venons de le voir, la distribution respective du tahitien et du français) ; le tahitien étant présenté comme « *la langue locale de communication en Polynésie française* », laissant entendre que le tahitien est donc la langue de communication dans tous les archipels de la Polynésie française, par exemple les Marquises ou les Tuamotu, par exemple. Cela a pour effet immédiat de rendre possible le fait de nier la diversité linguistique :

La situation linguistique est relativement simple en Polynésie française, comparée à d'autres pays, nous n'avons qu'une seule langue avec des variantes dans les archipels. Le tahitien est la langue majoritaire, mais les autres parlers polynésiens sont en usage dans l'enseignement maternel et primaire des archipels concernés, et certains sont enseignés à l'université. (Peltzer, 2009 : §40)

Ce point de vue n'est pas sans conséquence et on trouve la même conception dans la Loi de 2004 qui établit ainsi, nous l'avons vu, une hiérarchie entre les langues, allant jusqu'à en occulter certaines. Au sommet de cette hiérarchie, le français, puis en second plan, le tahitien, enfin, les autres langues polynésiennes.

6.3.1. UNE CONCEPTION STRUCTURO-DIGLOSSIQUE AU SERVICE DU POUVOIR ?

Un retour historique permet de montrer en quoi le statut inégalitaire des langues et les glissements sémantiques qui en découlent sont liés au mouvement de stratification socioéconomique-spatiale-ethnique dont nous avons parlé au chapitre 1 ainsi qu'au début du présent chapitre.

La mise en place du partenariat français – tahitien

Dans l'histoire de la Polynésie française, nous avons vu que la diffusion de la langue française prend sa source assez tardivement, à partir du protectorat en 1842. Jusqu'alors, les missionnaires anglais arrivés en 1797 avaient évangélisé la société, et participé à l'établissement d'un pouvoir local qu'ils contrôlaient relativement bien. La haute société ainsi constituée parlait anglais et tahitien. Ainsi, dans un premier temps, la société étant restée théocratique après l'arrivée des missionnaires, la langue tahitienne était inscrite comme symbole du pouvoir royal-impérial, le passage à la transcription graphique dans le cadre de la traduction de la Bible ayant certainement eu pour effet de renforcer encore ce phénomène.

Dans un second temps, c'est par la langue anglaise que s'était instauré le nouveau modèle national-marchand. La langue française n'intervient donc là qu'en troisième position. À la suite de la guerre franco-tahitienne (1844-1847) qui eu lieu peu après l'établissement du protectorat, c'est l'école qui prend le relais. Le commandant Page, chef de l'administration du protectorat, écrivait ainsi en 1853 : « *l'influence des missionnaires anglais sous moi est annulée, il s'agit de leur porter les derniers coups, qu'on veuille bien m'envoyer de France des instituteurs qui auront dans leur programme l'enseignement de la langue française* ». (Cité par Panoff, 1982 : 78). Il s'agit donc d'assurer une suprématie politique par le biais de la langue. Malgré les codes de lois et les sanctions, l'entreprise reste assez vaine. En 1914, l'inspecteur général des colonies Revel se plaint du peu de diffusion de la langue française, et déjà, de l'existence de pratiques d'alternance codiques :

« Le tahitien et l'anglais sont parlés couramment à Papeete. L'usage de l'une et l'autre langue est constant, même dans les familles métisses franco-tahitiennes, et il n'est pas rare qu'une phrase commencée en maori se poursuive en anglais parsemé d'expressions françaises » (Revel, 1914, cité par O'Reilly, 1962)

En fait, pendant que la France essaie de développer l'usage de la langue par des mesures administratives, c'est le tahitien qui va se diffuser du fait de la multiplication des échanges inter insulaires, et il devient donc la première langue véhiculaire, avant la langue française. Jusqu'à l'arrivée du CEP, le français n'est donc maîtrisé que par la classe dominante *demie* qui connaît aussi le tahitien du fait des relations qu'elle continue à entretenir, dans le cadre de l'exploitation foncière qu'elle mène, avec les tahitiens des districts. Au moment de l'installation du CEP, seule une minorité de Polynésiens déclare lire et écrire le français, alors que cette catégorie de personnes représente numériquement les trois-quarts des habitants du pays. Ainsi, selon les données de 1962 :

Tableau 24. Personnes de plus de 15 ans déclarant écrire et lire le français par groupe socio-ethnique d'après le recensement de 1962 (in Ravault 1982)

| | <i>Polynésien</i> | <i>Demi</i> | <i>Européen</i> | <i>Chinois</i> | <i>Divers</i> | <i>Ensemble</i> |
|-------------------|-------------------|-------------|-----------------|----------------|---------------|-----------------|
| Effectifs | 34 430 | 4 160 | 2 010 | 5 279 | 6 91 | 46 570 |
| Usage du français | 10 558 | 3 170 | 1 966 | 2 647 | 453 | 18 784 |
| En % | 30.6 | 76.2 | 97.8 | 50.4 | 65.5 | 40.3 |

En suivant Ravault (1982 : 95), on notera qu'en 1962, « *la connaissance linguistique, dans le cadre d'une société pluri raciale est donc très largement fonction de la stratification sociale.* ». Par ailleurs, nous avons plus haut émis l'hypothèse que se créent là les conditions d'émergence d'un nouveau processus de créolisation, du fait du renversement brutal et massif du rapport linguistique : arrivée massive de français de métropole, et déplacement, massif également, de populations insulaires aux langues maternelles diversifiées (bien que pour la plupart polynésiennes) adoptant le tahitien comme langue véhiculaire, mais dans sa relation avec le français. Nous verrons cet aspect au chapitre suivant.

6.3.2. CATEGORISATION DES EMPLOIS.

La langue tahitienne contemporaine est le produit d'un double mouvement de transformation – conservation qui permet de concilier tradition et modernité, c'est-à-dire de transmettre un patrimoine linguistique tout en assurant l'adéquation de la langue aux besoins de la société contemporaine. D'après Coppenrath (1975) trois vecteurs sont intervenus avant la création de l'Académie tahitienne en 1975. En premier lieu, c'est l'action des missionnaires anglais qui a donné à la langue une forme écrite par la traduction de la Bible, au prix d'un certain nombre de transformations et d'ajustements. Dans une deuxième période, celle du protectorat, ce sont les interprètes du gouvernement qui ont assuré le rôle d'expert de la langue, cela de 1851 à 1880 environ. Le troisième vecteur est celui des médias, et notamment Radio-Tahiti qui des années 1950 aux années 1970, se montre d'après l'auteur, un agent de création linguistique dans le monde moderne, mais aussi un agent de conservation :

La langue des journalistes tahitiens de la radio, est simple et familière mais sauf exception, elle est correcte. Radio-Tahiti a donc été depuis 20 ans un des plus puissants antidotes à la détérioration de la langue. (Coppenrath, 1975 : 283)

Malgré cela, la conception moderne évolue vers une dichotomie qui oppose langue de communication vs langue du patrimoine. En 1972, Lemaître, futur académicien, s'interroge : « *le développement de la langue tahitienne peut-il lui permettre de remplacer le français ?* ». Pour lui, les deux langues sont complémentaires : la langue française est « *un outil de promotion culturelle scientifique et technique, elle permet les échanges internationaux.* », Au contraire, la langue tahitienne, « *est irremplaçable pour la connaissance de l'ancienne civilisation, pour la connaissance de la nature tahitienne (poissons, plantes,..) Ajoutons encore qu'elle fait partie de la personnalité tahitienne, car il n'est pas indifférent de s'exprimer dans une langue ou dans une autre, chacune correspond à une vision du monde particulière et un terme n'a pas forcément son équivalent. Ainsi le vocabulaire des bruits, des odeurs, des couleurs, des maladies, des goûts est notablement différent en français et en tahitien.* ».

Les propos de Lemaître illustrent un type de représentation qui semble s'être noué au cours du 20^e siècle et qui tiendra lieu de doxa jusqu'à aujourd'hui, articulant diglossie, patrimonialisation, et essentialisation.

L'ensemble de ces traits finissent par caractériser une certaine norme du tahitien, et on peut ajouter à cette liste un quatrième trait qui est celui de la pureté de la langue.

6.3.3. LE MYTHE DE LA PURETE DE LA LANGUE

En effet, un autre aspect extrêmement intéressant apparaît de notre analyse : contrairement à ce que la *doxa* affirme aujourd'hui, les discours mixtes et les formes altérées, locales, du français ont émergé de façon concomitante avec la diffusion de la langue française. En 1914,

la langue est très peu diffusée mais, nous venons de le voir, les alternances codiques sont déjà attestées. En 1962, O'Reilly décrit le français parlé des classes dominantes mâtiné de termes triviaux et déjà en voie d'autonomisation par rapport à la norme standard. Or, la représentation diglossique (toujours au sens de Ferguson), occulte les discours mixtes qui ne peuvent être identifiés comme des formes linguistiques, car c'est bien derrière cette conception diglossique que se cache le mythe de la pureté de la langue.

Les exemples sont excessivement nombreux qui viennent illustrer l'idée selon laquelle la langue tahitienne bénéficierait d'une pureté originelle qu'il conviendrait de rechercher dans un but de conservation. Il est difficile de ne pas voir là une variante du mythe du bon sauvage, qui vient peut-être s'associer à une nostalgie autochtone ; la langue « pure » serait en quelque sorte le paradis perdu d'avant la rencontre européenne. On ne s'étonnera pas alors de trouver dans le discours d'un académicien de telles références :

*Bien des gens s'interrogent sur les possibilités de s'exprimer qu'offre la langue tahitienne. La meilleure réponse est donnée par William Ellis, missionnaire de la Société des Missions de Londres arrivé à Tahiti en 1816. **Il parle de la richesse, la variété, la précision et la pureté du langage des Tahitiens. Son témoignage date d'une époque où la langue tahitienne était celle d'une civilisation vivante et originale.** On peut citer à l'appui des affirmations d'Ellis les remarques du Professeur Levi qui a relevé dans le dictionnaire Davies (1851) quinze cent termes se rapportant à la psychologie. **La langue s'est appauvrie malheureusement depuis cette époque.** Une des preuves objectives en est la diminution considérable du vocabulaire : un Tahitien d'aujourd'hui ne connaît plus guère qu'un cinquième à un tiers des mots contenus dans une page d'un dictionnaire ancien. Une des causes probables de ce déclin réside dans les circonstances historiques qui ont suivi les premiers contacts de Tahiti avec les Européens. (Lemaître, 1973 : 342)*

Auparavant, en 1946, le pasteur Charles Vernier écrivait dans un compte-rendu¹ de lecture :

Si nous voulons conserver au peuple tahitien — que le destin nous a appelé à guider et à émanciper — sa véritable personnalité, son originalité propre, comprenons bien que nous avons le grand devoir et la grande responsabilité de commencer par conserver sa langue dans sa pureté. La langue tahitienne est actuellement le dernier rempart derrière lequel ce peuple généreux et fier abrite sa personnalité.

La pureté de la langue peut devenir dans certains discours, l'aune à laquelle se mesure la valeur relative des langues, dans une sorte de hiérarchie du mérite :

Quoiqu'on puisse déplorer la disparition de certaines variantes de la langue paumotu (sic) telle le Mihiroa qui n'est plus parlé sur l'atol (sic) de Rangiroa, on ne peut que se réjouir du fait que cette langue a cédé place au tahitien et il faut bien le préciser, c'est un tahitien très pur qu'on parle aujourd'hui sur cette île. Nous craignons que d'autres langues et parlars minoritaires ne soient condamnés à disparaître l'un après l'autre malgré leur grand intérêt

¹ Compte-rendu de l'ouvrage d'Andrews et Andrews, *A comparative dictionary of the tahitian language*, in JSO, N02, 1946 : 268

ethnologique et linguistique. Puisse ce triste sort ne jamais frapper la belle langue tahitienne !
(Prevost, 1970 : 260)

Cette vision n'est pas sans rappeler les classifications évolutionnistes du début du siècle qui paraissent préférer les langues à leurs usagers, ainsi le Père Hervé Audran¹ faisait-il l'apologie de la langue *paumotu* en 1917 :

Le vieux langage Paumotu se rapproche de très près du pur et véritable polynésien. À mon humble avis, il mérite de vivre. Le sauver de l'oubli serait une œuvre louable sous beaucoup de rapports. (...) Plus tard, quand cette race sera éteinte, les ethnographes et les linguistes apprécieront davantage les documents écrits d'une langue qui ne sera plus parlée. Dans ces quelques pages, je me suis proposé avant tout de ne m'occuper que du fond véritable et primitif de cette belle langue océanienne que les savants devraient connaître pour établir, sur cette étude, une de leurs précieuses recherches sur l'origine des peuples »

Ainsi, en remontant le fil du temps, de Peltzer (2009) à Audran (1917), nous percevons dans cet ensemble de propos les traces d'un système de représentation historiquement construit, qui articule une vision positiviste de la linguistique à une croyance mythique sur la langue, dans un double processus de réification et d'essentialisation de son objet. Ce processus est le soubassement d'une vision patrimoniale de la langue autochtone qui semble s'accorder parfaitement avec l'expansion coloniale :

Mon intention est d'apporter mon humble contribution au courant qui se dessine de plus en plus en faveur de notre expansion coloniale et des explorations lointaines. Puisse l'étude comparée de ces divers dialectes jeter un peu plus de jour sur des questions intéressantes au plus haut degré, notamment sur l'origine de ces peuples, leurs migrations, sur leurs âges, etc. Heureux si nous réussissons à apporter un peu plus de lumière et favorisons du même coup l'expansion de notre langue coloniale. (Audran, 1917)

Ce système de représentation que j'ai appelé « structuro-diglossique », reste vivace encore aujourd'hui, qu'il s'agisse de discours communs ou de publications scientifiques. Outre celles que nous avons vues, on peut encore citer quelques exemples récents : ainsi sur le site *Netfenua*², on trouve la mention suivante : « *Aujourd'hui encore, c'est autour de l'église et surtout du temple que le tahitien apprend à parler sa langue avec élégance et pureté, nuancant son vocabulaire de mots peu employés dans la vie familiale.* ». De la même façon, on trouve dans un ouvrage très récent une classification en quatre « phases » des formes linguistiques du tahitien et du français en contact : la première phase est désignée comme celle du « **vrai tahitien** », les autres étant le « *tahitien vernaculaire* », le « *français local* » et le « *français* » (Florence Ferment Méar, *Pour la défense de la langue tahitienne*, L'Harmattan, 2008 : 129).

¹ Dans un article paru dans le *Bulletin de la Société des océanistes*, p.30-34.

² http://www.abcdaire.netfenua.pf/themes/langue_tahitienne/

6.3.4. STRATIFICATION DU BILINGUISME FRANÇAIS – TAHITIEN

La suprématie de la langue française trouve son origine, certes dans le fait colonial mais plus spécifiquement dans le fait nucléaire qui en est une configuration spécifique. Elle est assurée par le statut juridique de la Polynésie française. La suprématie de la langue tahitienne sur les autres langues polynésiennes est, elle, assurée par l'origine du processus colonial ainsi que par sa propre diffusion médiatique et du fait de la centralisation. Les deux langues fonctionnent en partenariat, sur un mode pseudo diglossique paradoxal.

Tout le monde ne bénéficie pas de ce partenariat, et il n'est pas certain que le français soit la langue de la réussite sociale autant qu'on veut bien le dire. Il apparaît plutôt que c'est le bilinguisme français-tahitien, associé à l'hégémonie de la classe demie, qui est le véritable moteur de la réussite sociale. Le monolinguisme est ainsi exclusif : d'un côté les *papa'a*, généralement non tahitianophones qui accèdent au pouvoir administratif et économique, mais ne peuvent, même par la voie d'une alliance matrimoniale, espérer accéder véritablement aux instances du pouvoir politique, théocratique ou foncier en Polynésie française ; de l'autre, la grande masse des Polynésiens de classe populaire, éloignée de la norme scolaire du français (et notamment de ses usages écrits) reste exclue de toute promotion sociale dans une société dont le secteur tertiaire est hypertrophié. Le fait de présenter les langues sous l'angle d'une diglossie harmonieuse et stable dans des domaines d'emplois complémentaires laisse croire à un bilinguisme (au sens d'un double monolinguisme) quasi-généralisé, très éloigné des pratiques réelles et surtout, masque la réalité des barrières sociales et, partant, ce en quoi réside une véritable stratégie de réussite dans la société polynésienne d'hier et d'aujourd'hui.

Ainsi, la conception que l'on pourrait appeler structuro-diglossique de la langue, dès lors qu'elle occulte le conflit linguistique, conduit à la négation du plurilinguisme au bénéfice d'un pseudo bilinguisme. Place aux gagnants, en quelque sorte. De mon point de vue l'apogée de l'utilisation du terme *reo ma'ohi*, en tous cas dans le champ scolaire, symbolise cette conception, et correspond finalement à la période « de plomb » de la mandature Flosse (cf. *supra*, chapitre 1). Dès lors, il est intéressant de noter la quasi disparition dans les derniers programmes scolaires du primaire du terme *reo ma'ohi*, dont la dernière occurrence officielle restera celle des textes de 2003¹. Ce terme est désormais remplacé par l'expression « les langues polynésiennes », certainement plus représentative de la réalité linguistique, et plus équitable sur le plan de la re-co-(n)naissance démocratique.

¹ En revanche, l'expression se maintient sur le site de la DES (direction des enseignements secondaires), qui par ailleurs affirme l'existence de deux langues officielles. Il semblerait toutefois que cette formulation soit déjà ancienne, il n'est pas certain que la mise à jour ait fait l'objet d'une relecture attentive : « *L'enseignement du français peut relever d'un enseignement du type "langue seconde" (en particulier dans les îles éloignées). En effet, à l'entrée en 6ème, une proportion non négligeable d'élèves maîtrise mal et les structures du français et celles du reo maohi. Le mode d'enseignement demande une adaptation du fait des particularités linguistiques (deux langues officielles : le français et le reo maohi) d'une part, et des spécificités de l'environnement culturel, économique, social et climatique d'autre part. Les jeunes polynésiens ont besoin d'une attention quotidienne pour prendre confiance en eux en matière d'apprentissage scolaire. Plus encore qu'en métropole, un compromis adapté entre exigence et bienveillance doit être trouvé.* » Source : site de la DES, <http://www.des.pf/index.php/enseigner-en-polynesie-francaise>, consulté le 02-10-2012

6.4. LE POIDS INSTITUTIONNEL DANS LES PARCOURS DE VIE

Pour clore ce chapitre, je souhaite donner en illustration un long extrait d'entretien, que j'ai eu avec un enseignant, en ce qu'il me paraît très représentatif de la difficulté à effectuer des choix de vie sereins dès que les langues sont en jeu, et qu'elle sont configurées par le poids institutionnel.

D'une part, ce témoignage est porteur des points de ruptures, des paradoxes et des contradictions que crée le poids institutionnel diglossique. D'autre part, il montre que les mesures que l'on prend dans de bonnes intentions ne constituent pas toujours des solutions acceptables pour ceux à qui elles sont destinées.

Heureusement, il est aussi porteur d'espoir dès lors que se dessinent des solutions acceptables. Pour cet enseignant, il y a deux sortes de solutions acceptables :

- Être soutenu dans l'enseignement qu'il donne du tahitien, c'est-à-dire être convenablement outillé
- En termes de politique linguistique éducative, que les décideurs proposent une diversité de modèles.

Entretien enseignant. [PEC03] Homme, PE expérimenté

| | | |
|-------|-------|---|
| 3 :56 | PEC03 | Heu :: par rapport au reo ma'ohi / alors c'est ma pensée personnelle / heu ::: c'est pas que je suis contre / mais : ia ::: / dans ma tête je n'accepte pas je ne sais pas / mais il faut que ::: pour moi la langue / le reo maohi / le tahitien / c'est une langue qui doit être apprise à la maison / un / l'enfant nait / un enfant qui nait / le fait de lui dire LE PREMIER MOT en tahitien / je pense que il y aura un déclic après / pour cet enfant-là il va utiliser sa langue / Mais qu'est-ce qu'on voit là / maintenant / les parents lorsque les enfants sont mis au monde / le premier mot que les parents disent c'est un mot en français / et moi je pense que là aussi il y a un problème / si on veut que nos enfants parlent tahitien / dès la naissance le premier mot ça doit être un mot tahitien / est-ce que vous comprenez ma ::: < CSM oui > ma ::: < CSM oui > voilà // |
| 4 :55 | CSM | Pour vous il faudrait vraiment que le tahitien soit langue de la famille <PE03 voilà > et après que qu'on apprenne que le français à l'école <PE03 voilà> |
| 5 :16 | PE03 | Et que cette-langue- là / enfin ça c'est ma pensée / je ne suis pas / Je ne suis pas d'accord pour qu'on apprenne le reo ma'ohi à l'école /voilà / alors qu'est-ce qu'on voit maintenant / à l'école il y a beaucoup de maitres qui ne le font pas / pourquoi / parce qu'eux-mêmes ils ne maitrisent pas la langue donc ils ont du mal à faire passer cette langue-là aux enfants soi-disant / 'fin / |
| 5:24 | PE03 | Moi ce que je propose il ya des expériences / des expérimentations qui sont faites là / ça fait trois ans / Est-ce que après tout / ce travail-là il serait possible / d'avoir/ un livre / pédagogique / en reo ma'ohi / CE CE1 CE2 CM1 et jusqu'à CM2 / et puis on aura un moyen / là ::: / il y aura une MAjorité de maitres qui |

vont faire du reo ma'ohi /

- 6 :00 PE03 Là on donne pas de moyens alors les maitres ils sont assez limités quoi
CSM On a pas les outils
PE08 C'est ça /ceux qui maîtrisent cette langue-là ils le font mais je vous dis moi / j'ai pas appris le reo ma'ohi à l'école / je maîtrise la langue / mais je l'ai pas appris à l'école /
CSM Vous vous l'avez apprise à la maison
PE03 À la maison / et à l'école du dimanche /
CSM Ah oui voilà /
- 6 :28 CSM Et vous-même vous le parlez à vos enfants ? [...]
PE03 Oui oui oui oui [...]
PE03 **Alors mon fils moi dès le départ sa naissance j'ai décidé que j'allais lui parler en français**
CSM Ah bon
PE03 voilà
PE03 Et la langue tahitienne ou le reo ma'ohi il comprend mais il n'arrive pas à s'exprimer normalement en reo ma'ohi il utilise souvent le français
- 7 :00 PE03 Mais c'est pas un problème avec sa mère et moi on lui parle souvent en tahitien / et / ses grands-parents aussi / je pense après il va ::: il va savoir
CSM Hmm ça va venir
PE03 Voila
CSM La maman parle tahitien aussi
PE03 Oui
CSM Et vous-même vous parlez d'autres langues
PE03 Ben l'anglais oui il aime bien aussi l'anglais
CSM Vous le parlez à la maison
PE03 Avec lui oui
CSM Vous avez plusieurs enfants
PE03 C'est ::: mon seul fils
- 7 :25 CSM D'accord
- 7 :37 CSM Oui cette histoire du reo qui n'est pas ::: didactisé finalement hein <PE08 voilà> ::: ça manque d'outils <PE08 voilà> ::: j'ai entendu ça souvent
-
- 14 :08 CSM Je vais pas vous retenir plus longtemps / parce que quand même vous avez

| | | |
|--------|------|---|
| | | besoin de votre récréation / Il y a quelque chose que vous voulez ajouter ? |
| | PE03 | Heu ::: ‘fin moi c’est par rapport au reo ma’ohi j’espère qu’après ces expérimentations ils vont nous fournir des outils ::: ou un outil PÉdagogique quoi / surtout pour / parce que ce j’entends alors / 2h40 d’horaire réglementaire il y a une majorité de maitres qui ne le font pas / Peut-être qu’en leur fournissant un outil correctement il y aura une majorité de maitres qui vont faire le reo ma’ohi // mais moi je suis pas partant je suis pas d’accord enfin ça c’est moi hein / je suis pas d’accord pour qu’on apprenne le reo ma’ohi à l’école |
| | CSM | Oui mais en même temps le constat est fait que les enfants ne le parlent plus à la maison Parce qu’il y avait aussi l’idée de sauver la langue [...] |
| 14 :57 | CSM | c’est important pour vous / ça / il faut garder le tahitien ? |
| | PE03 | Il FAUT il FAUT tout garder / une chose aussi / pour moi le tahitien c’est une langue orale / maintenant lorsqu’on passe à l’écrit et puis à la lecture les enfants ils ont des diff : / pour moi c’est tout à fait normal / alors si on part du principe que la langue tahitienne c’est une langue orale / et bien ça veut dire qu’il faut avoir une sacrée mémoire / ya pas d’écrit / donc Et ça on l’a perdu < CSM : c’est vrai > [...] |
| 16 :26 | PE03 | Heu ::: il y a une autre chose aussi par rapport au reo ma’ohi / ça c’est par rapport aux académiciens / à aussi je suis pas d’accord / c’est vrai nous sommes en 2008 / je prend mon satellite / XXX / où ils ont été chercher ça / c’est vrai les mots tahitiens ils ont une histoire / on peut pas comme ça sous prétexte qu’on a besoin [...] revenons à la base du reo ma’ohi comment est-ce que les mots sont formés il y a une histoire / les mots ont une histoire / et moi je pense qu’avec leur façon de faire ils sont en train de dénaturiser / de vraiment changer le sens de cette langue / il y a beaucoup de choses où moi je suis PAS d’accord avec les choix |
| 17 :30 | PE03 | <i>[discussion sur la formation des mots, les emprunts aux autres langues...]</i> |
| | CSM | [...] |
| 20 :30 | PE03 | À une époque l’époque de ma maman elle n’avait pas le droit de parler le reo ma’ohi / voilà / ET ça ? <CSM : et oui / il y a ça aussi> voilà / |
| | PE03 | <i>[discussion sur les langues interdites]</i> |
| | CSM | |
| 22 :00 | CSM | Alors moi je vis en France dans le pays basque / où là la langue basque elle est très très forte / et c’est vrai que :: elle est très bien didactisée [...] < PE03 : Saint-Jean de Luz > vous connaissez ? < PE03 : je suis allé > [...] |
| | CSM | Et c’est vrai que du point de vue du parent / quand on veut scolariser son enfant / on a le choix entre trois modèles / l’enseignement en français ::: classique / après il y a l’école publique bilingue / donc là les enseignements c’est moitié en |

- français moitié en basque / et puis après il y a les ikastolas / qui ont été intégrées maintenant dans le public sous contrat associatif / où tout se fait en basque // et vous avez le choix /
- 22 :53 PE03 **(changement de ton, très adouci) Et :: on pourrait pas faire un système comme ça ici**
- CSM Certainement oui / il faut d'abord / enfin / si / on peut / mais il faut vraiment une volonté politique forte et des moyens parce qu'il faut créer les outils former les enseignants etc ;
- PE03 Parce que pour moi la solution ce serait ça quoi / de créer une école que du en reo ma'ohi quoi / heu ::: comme ça ils peuvent revenir aussi sur les traductions sur la culture quoi / et même l'enseignement tout se ferait en reo ma'ohi quoi /
- 23 :30 PE03 Heu ::: d'un autre côté aussi il y a la religion aussi qui pèse beaucoup <CSM : c'est vrai> c'est sûr sur la langue quoi
- CSM Oui l'école du dimanche c'est important <oui > mais quand même j'ai entendu dire qu'il y avait des communes enfin des paroisses plutôt où on faisait l'école du dimanche en français maintenant parce que les gens ::: et bien :: ils parlent français
- PE03 Oui c'est vrai c'est vrai
- CSM Alors c'est pas bon signe pour la langue
- Non non
- 24 :02 CSM Enfin l'avantage dans le modèle basque c'est que on a le choix aussi / on n'oblige personne <PE08 voila voila aussi > et on propose les examens nationaux pour tout le monde
- PE03 **Voila voila qu'on oblige pas qu'on donne le choix aux personnes mais qu'on mette en place un système comme ça quoi / parce que je ::: / en Nouvelle-zélande ils ont mis en place comme ça en place aussi des écoles ::: maohi :::**
- CSM Ah oui alors je sais pas quel est exactement le modèle
- PE03 À Havaii aussi
- CSM Oui en fait l'enseignement bilingue il est très répandu il existe partout dans le monde et après ya plein de modèles différents
- CSM [réflexion personnelle sur la diversité des modèles]
- PE03 [dans les îles par ex. à F. [archipel des Tuamotu] ça fait 40 ans que F. n'a pas eu de maître titulaire = le niveau est catastrophique = il y a quelque chose à faire tout est centré sur Tahiti or il n'y a pas que Tahiti]
- PE03 **[Nécessité d'adapter les modèles pédagogiques dans les îles et de diversifier les modèles d'enseignement => autonomie = le modèle unique n'est pas très adapté]**
- CSM

CHAPITRE 7. MUTATIONS SOCIETALES ET ESPACES INSTITUTIONNELS. REFLEXION SUR QUELQUES RECONFIGURATIONS LANGAGIERES.

Dans le cadre de notre problématique nous n'allons pas analyser l'ensemble des espaces langagiers de la société polynésienne, mais il m'a paru utile d'examiner quelques aspects de la dimension socio-langagière dans d'autres espaces institutionnels que le champ scolaire. Le champ religieux présente un intérêt dans la mesure où il s'oppose à l'école laïque avec laquelle il partage pourtant une forte dimension éducative.

Il est donc intéressant d'observer et de comparer les mutations qui se produisent dans les différents espaces institutionnels face aux enjeux de la société informationnelle-mondiale.

7.1. LE CHAMP RELIGIEUX : TRADITION VS MOBILITE

Nous retiendrons deux données actuelles qui caractérisent le champ religieux : le premier élément est le fait que la pratique religieuse reste relativement importante en Polynésie française, le second point réside dans la diversification des pratiques religieuses.

7.1.1. UN CHAMP EN MUTATION

Le fait que la pratique religieuse soit importante en Polynésie française est liée aux activités cultuelles mais aussi péri-cultuelles qui sont proposées ; en effet, les églises organisent de nombreuses activités associatives (activités sportives, culturelles, groupes de danse, « cinéma de la paroisse »...) qui s'avèrent fort importantes sur le plan quantitatif, et, nous l'avons vu dans la première partie, productives de capital social. Cela produit une extension du domaine religieux dans le champ sociétal et l'on ne peut s'empêcher de penser que les églises offrent en quelque sorte une prise en charge éducative globale qui fait peut-être défaut à l'école. Cela posé, nous allons considérer maintenant les situations d'échanges langagiers.

Concernant la dimension linguistique, la situation est assez difficile à évaluer. Il faudrait procéder à une enquête systématique par lieu de culte pour espérer avoir quelques données fiables. Ce point est celui sur lequel on observe la plus grande divergence des appréciations. On peut toutefois poser que très généralement, quelle que soit la religion, une part est faite aux langues polynésiennes quelle que soit la langue de culte, souvent par le biais des chants. Il faut ensuite relativiser les informations en tenant compte du fait que les associations religieuses organisent nombre d'activités périphériques, pour lesquelles une distinction n'est pas toujours aisée à établir entre le domaine religieux et le domaine socio-éducatif (par

exemple, quel degré de formalisme accorder à la lecture des textes sacrés à l'école du dimanche, et aux activités annexes qui s'inscrivent dans la même séance ?). D'autre part, les différentes aires d'emploi se recoupent mutuellement. Outre les domaines éducatif et culturel¹, il est courant d'observer la présence constante de références bibliques dans les discours politiques, ainsi que l'observation du rituel de la prière lors de réunions qui n'ont rien que de très concret² ; il existe ainsi une prégnance du religieux dans le quotidien, très variable toutefois selon les individus et les contextes. Par ailleurs, les églises disposent d'autres moyens de diffusion que les lieux de culte, par exemple, des émissions radiophoniques ou télévisées, et des articles dans une presse qui leur est propre ou bien dans les quotidiens locaux.

Si l'on s'intéresse à la langue du culte, on observerait une tendance de la part de l'Église évangélique et des adventistes à pratiquer un culte en *tahitien*, et de la part de l'Église catholique, des *sanito* et des mormons à pratiquer un culte en français, chaque religion pouvant pratiquer le bilinguisme ou l'alternance des langues selon les séances, voire au sein d'une séance. La présence d'autres langues a été signalée (une fois par semaine le culte se déroule en *hakka* chez les *sanito*, catholiques, protestants et adventistes, mais seulement en ville, la religion juive utiliserait l'hébreu et l'arménien, et toutes les religions l'anglais occasionnellement³)⁴. Le choix des langues est fortement dépendant par ailleurs du lieu géographique, le français étant de moins en moins utilisé à mesure que l'on s'éloigne de la ville. La variété linguistique utilisée diffère selon les activités plus ou moins formelles. Les données restent toutefois largement à vérifier.

Au final, les représentations les plus courantes, largement réitérées, associent les langues et les religions dans une configuration diglossique bipolaire : catholicisme / langue française *vs* protestantisme / langues polynésiennes, au bénéfice de cette dernière.

Il n'est pas certain que cette représentation conserve aujourd'hui la pertinence qu'elle a pu avoir hier. En effet, la situation est loin d'être figée, Un second point d'intérêt réside dès lors dans la diversification des pratiques religieuses, et l'émergence de mouvements dissidents :

¹ Louise Peltzer note ainsi : « L'École du Dimanche dont les objectifs sont essentiellement religieux prend progressivement en charge [de 1922 à 1982] tout ce qui a été évacué par l'école publique, éducation religieuse, apprentissage de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle des enfants, morale, culture traditionnelle, développement de la mémoire, (récitatifs, concours), pratique de l'oralité. Ce dernier point est important et prend à contre-pied l'enseignement public qui privilégie presque exclusivement l'écrit au détriment de l'expression orale. L'efficacité de l'École du dimanche n'est plus à démontrer, et toutes les religions présentes sur le Territoire ont, sous des formes diverses, leur institution d'école parallèle qui concerne de ce fait la totalité des enfants polynésiens. ». Peltzer 1999.

² Par exemple, une réunion de riverains portant sur l'aménagement d'un chemin de quartier.

³ J'ai pu noter, en ayant été invitée personnellement à un culte adventiste, et cette information est confirmée par plusieurs anthropologues, que l'on accorde une certaine importance aux personnes venues de l'extérieur, ce qui peut conduire à modifier le choix des langues occasionnellement, ou à procéder à des modifications d'aménagement. Cette remarque peut paraître anodine, mais elle montre que le rituel n'est pas détaché des usages sociaux, et que la reconnaissance tacite par les usagers du plurilinguisme permet un certain pragmatisme que l'on imagine difficilement dans d'autres cadres sociaux ritualisés, tel que celui de l'école, par exemple.

⁴ Ces informations proviennent de nombreux témoignages qui nous ont été apportés, ainsi que d'observations personnelles. Les études portant sur le champ religieux en Polynésie française font rarement mention de la distribution linguistique.

« Les années 1980 semblent marquer le début d'une nouvelle ère religieuse en Polynésie française, avec une diversification plus rapide et plus profonde, qui profite essentiellement aux églises chrétiennes de type professant, fondées sur un engagement personnel symbolisé par le baptême d'adulte. De nouvelles églises se développent – témoins de Jéhovah et pentecôtistes notamment – tandis que les églises adventiste et, surtout, mormone (LDS) progressent de manière très significative, aux dépens le plus souvent de l'EEPF. La pluralisation de l'offre religieuse s'accompagne d'une plus grande mobilité (intergénérationnelle et individuelle), qui témoigne d'une autonomisation tendancielle vis-à-vis des identités religieuses héritées : l'affiliation religieuse devient pour de plus en plus de Polynésiens une affaire personnelle, une recherche qui les conduit parfois à fréquenter plusieurs églises avant d'arrêter un choix définitif ». (Malogne-Fer & Fer, 2006 : 659).

En effet, les églises tendent à s'adapter aux besoins des nouvelles générations auxquelles elles proposent un culte en langue française, ayant pris acte de l'affaiblissement du tahitien en milieu urbain. À côté d'une structure symbolique qui reste relativement solide, le champ religieux se caractérise par la présence de dynamiques d'instabilités ; les pratiques évoluent¹, et les choix d'adhésion culturels ne sont pas toujours très affirmés. Cela apparaît aussi bien dans les données statistiques que dans les témoignages relatifs aux pratiques.

❖ DONNEES STATISTIQUES

L'opinion courante a longtemps présenté le champ religieux comme l'aire d'emploi privilégiée des langues autochtones, et nous avons évoqué dans la première partie de ce travail le rôle particulier joué par l'Église Évangélique de Polynésie française dans la construction de l'identité Ma'ohi dont les fondements sont la terre et la langue. (cf. notamment l'ouvrage de Saura, 2008, déjà cité au chapitre 1). Cette représentation reste très forte, mais sa fonction en tant que telle paraît aujourd'hui supérieure à la réalité objective des usages qui peuvent être attestés d'un point de vue strictement synchronique. En effet, les derniers chiffres disponibles montrent une situation en évolution, perceptible au tournant du 21^{ème} siècle. Ainsi, un sondage d'opinion Louis Harris / *La dépêche de Tahiti* publié le 11-09-2000, et réalisé aux Iles du vent selon la méthode des quotas donnait les résultats suivants : 84 % de la population (+ 19 ans) déclare une pratique religieuse, et cet ensemble se répartit de la façon suivante : catholiques : 45 % ; protestants : 34 % ; mormons : 7 % ; adventistes : 6 % ; sanito 3 % ; témoins de Jéhovah : 2% ; autres : 2 %. Ces résultats vont à l'encontre de l'idée établie selon

¹ « Les dernières indications disponibles, qui proviennent de sondages effectués à Tahiti en 1986 et en 2000 montrent que désormais près d'un Polynésien sur cinq n'appartient ni à l'église catholique ni à l'EEPF. Il n'est pas exclu que cette proportion soit elle-même sous-évaluée, pour au moins deux raisons. La première tient à la difficulté méthodologique que posent des compréhensions différentes selon les églises de la notion de « membre », les églises professantes réservant cette appellation aux seuls membres adultes ayant effectivement manifesté une décision d'engagement, voire une assiduité suffisante, tandis que l'identification à l'église catholique et, dans une moindre mesure, à l'EEPF, ne suppose pas le même degré de pratique. Ainsi, selon le sondage réalisé en 2000 par l'institut Louis Harris à Tahiti, 35% des Catholiques déclarent ne jamais pratiquer, 40% ne pratiquer que « de temps en temps ». La seconde difficulté tient à l'importante variabilité des comportements individuels, qui rend plus incertaine la notion classique d'appartenance : certains continuent de s'identifier à l'église familiale tout en fréquentant une autre église, d'autres assistent régulièrement aux cultes de différentes confessions ou ne vont plus nulle part, des fidèles de l'EEPF reçoivent le baptême par immersion pentecôtiste tout en demeurant dans leur église » (Malogne-Fer & Fer, 2006 : 659).

laquelle les protestants seraient majoritaires. Toutefois, ces indications seraient évidemment à mettre en perspective avec le nombre de lieux de culte et leur fréquence d'utilisation. En s'appuyant sur ces données¹ replacées dans une perspective historique, Malogne-Fer et Fer (2006) ont montré que compte tenu de la répartition géographique, l'idée selon laquelle le *reo ma'ohi* domine le champ religieux notamment par le biais de la religion protestante est peut-être encore aujourd'hui avérée numériquement, mais il est certain qu'il s'agit là d'un phénomène en déclin, comme le montre le tableau suivant :

Tableau 25. Affiliations religieuses en Polynésie française 1971-2000, (in Malogne-Fer et Fer, 2006)

| Religion | Recensement 1971 | | 1992 | | 2000 | |
|---|------------------|------|----------------|------|-------------------------------|------|
| | adh. | % | adh. | % | adh. | % |
| Eglise protestante ma'ohi | 57,286 | 50,6 | 88,750 | 44,4 | 89,400 | 37,8 |
| Eglise catholique | 39,170 | 34,6 | 68,541 | 34,3 | 90,200 | 38,1 |
| Mormons LDS | 3,570 | 3,1 | 12,000 | 6,0 | 15,500 | 6,5 |
| Adventistes du 7 ^{ème} jour | 2,652 | 2,3 | 9,600 | 4,8 | 13,800 | 5,8 |
| Mormons sanitos | 3,282 | 2,9 | 7,000 | 3,5 | 8470 | 3,6 |
| Témoins de Jéhovah | 464 | 0,4 | 3,000 | 1,5 | 4,330 | 1,8 |
| ADD de Polynésie française | - | - | 450 | 0,2 | 1,560 | 0,65 |
| ADD USA | - | - | 150 | 0,07 | 90 | 0,04 |
| Eglise Alléluia | - | - | 45 | 0,02 | 30 | 0,01 |
| Dissidences protestantes ⁽²⁾ | 631 | 0,5 | 1,100 | 0,5 | 1150 | 0,5 |
| Baha'is | - | - | 300 | 0,15 | 440 | 0,2 |
| Eglise de Tahiti du N.T. | - | - | - | - | 350 | 0,15 |
| Juifs | - | - | - | - | 150 | 0,06 |
| Religion trad. chinoise | 185 | 0,1 | 80 | 0,04 | 50 | 0,02 |
| Bouddhisme tibétain | - | - | - | - | 30 (?) | 0,01 |
| N.d. et autres | 591 | 0,2 | 500 | 0,25 | 460 | 0,2 |
| Sans religion | 5,435 | 4,8 | 7,689 | 3,8 | 10,880 | 4,5 |
| Population totale | 113,266 | | 200,000 | | 236,680 ⁽³⁾ | |

⁽¹⁾ Les données de 1971 sont issues du recensement du 8 février 1971 (INSEE). Les données de 1992 sont des estimations établies par Manfred Ernst (1994: 133). Les données de 2000 sont tirées du sondage Louis Harris réalisé à Tahiti, résultats pondérés pour les étendre à l'ensemble de la population de Polynésie française et complétés par des recherches et observations personnelles pour les églises non mentionnées par le sondage.

⁽²⁾ Les églises dissidentes protestantes, souvent appelées « petites églises », sont issues de scissions avec l'EEPF : l'église *keretitano* (chrétienne), l'église Pain de Vie, l'église autonome, la nouvelle Église évangélique.

⁽³⁾ Il y avait au recensement de 2002 245,516 habitants en Polynésie française et la croissance annuelle moyenne était de 1996 à 2002 de 1,8%, ce qui permet d'évaluer la population de 2000 à 236,780 personnes.

¹ Signalons que les auteurs pondèrent les données du sondage par des observations personnelles, ce qui explique les différences de mesure dans le tableau qui suit.

❖ PRATIQUES

Lors d'un entretien mené en 2008 avec cinq étudiantes de l'Université, du département de Lettres, le questionnement sur les langues dans le champ religieux laisse paraître la diversité des pratiques : celle-ci se manifeste par une mixité au sein des familles, ainsi que par la mobilité religieuse dans les parcours personnels. Cette mobilité se manifeste selon différentes modalités. Ainsi, les personnes peuvent changer de religion au cours de leur histoire personnelle, mais il arrive aussi que la mobilité se manifeste en synchronie, et qu'une même personne, bien que personnellement attachée à une religion particulière, fréquente plusieurs églises. La pratique religieuse se modifie selon l'entourage social. Les témoignages recueillis, ici au nombre de cinq, sont en ce sens très représentatifs des observations que j'ai pu faire sur plusieurs années de vie en Polynésie française et convergent avec les études de Fer & Malogne-Fer (2002 : 359) pour qui « *le paysage religieux est animé d'une double dynamique : dispersion et fluidité* ».

L'une des jeunes femmes présente sa pratique actuelle, qui paraît revêtir une certaine homogénéité au sein de l'église adventiste, dans un ensemble social et familial plutôt tahitien et relativement homogène :

- | | | |
|-----|-------|---|
| 170 | CSM | Et par rapport au culte /alors je ne sais pas si vous avez une pratique religieuse |
| 171 | Etu05 | Oui :: |
| 172 | CSM | Et :: ça se fait dans quelle langue |
| 173 | Etu05 | Pour moi ça se fait tout en tahitien parce que on a 70% de jeunes à peu près et 30% de personnes âgées mais comme on a un grand respect pour les personnes qui sont là depuis longtemps / et tout / donc on parle tout le temps en tahitien dans les xxx on dit bon tout en français parce qu'alors on comprend rien / et il y a les parents qui sont au milieu et qui disent bon ben on va faire tahitien et français // bon voilà on prie soit en tahitien soit en français ou les deux en même temps |
| 174 | CSM | De quel culte s'agit-il ? |
| 175 | Etu05 | Heu religion adventiste |

Toutefois, dans un autre entretien, il apparaît que son parcours religieux s'est construit entre deux cultes, et c'est le culte « chinois » et non adventiste qui dominait dans sa prime enfance, du fait qu'elle était élevée en partie par ses grands-parents paternels. L'entretien permet aussi d'observer en quoi la pratique religieuse participe à la construction identitaire, les deux également assumés comme composite, relevant du « mélange » :

- | | | |
|----|-------|---|
| 11 | Etu05 | [...] des fois ça m'est arrivé à 11-12 ans ça m'est arrivé de me dire / ben en fait je suis une vraie chinoise / et quand je vais avec mes grands-parents / bon des fois on |
|----|-------|---|

allait au temple / ben là je me sentais chinoise/ ben je sais pas / on faisait des des / peut-être parce qu'on était souvent avec eux / donc là je me disais ok on est des chinois / / mais une fois qu'elle nous laissait avec la maman / là on allait à l'église / on allait prier Dieu et tout / et là du coup / enfin / c'est un peu parce que la grand-mère elle elle est très heu ::: vieux chinois quoi / on a cette culture chinoise / et ma maman elle a plutôt grandi dans une famille chrétienne heu ::: voilà quoi / **et donc après / les deux mélange** :::

Pour une autre de ces jeunes femmes, le lien religieux était lié à la présence de sa grand-mère et s'est distendu à l'âge adulte, de même que le lien avec la langue tahitienne :

182 CSM Et toi V. [Etu03] ?

183 Etu03 Oh ben moi j'ai quelques souvenirs avec ma grand-mère et quand j'y allais c'était uniquement en tahitien

Une troisième jeune femme déclare fréquenter plusieurs églises, selon l'entourage familial dans lequel elle se trouve, dans la mesure où ses parents sont de deux religions différentes, et bien qu'elle ait choisi elle-même la religion catholique :

185 CSM Et toi T. ? [Etu02]

186 Etu02 Alors moi mon père est catholique, ma maman est protestante et : mon frère et moi on est ::: catholiques / on va à la messe catholique / si on va dans la semaine c'est en français et le dimanche c'est en français et en tahitien / et sinon quand je vais chez mes grands-parents maternels à Raiatea c'est en tahitien / chez les protestants

Quant à la quatrième jeune femme, son expérience témoigne de la grande diversité des pratiques qui coexistent au sein même de la famille, chaque membre se réclamant de plusieurs religions et/ou entretenant une relation très personnelle avec la foi, tout en souscrivant à un culte commun à la famille :

176 CSM Et toi M. [Etu01] ?

178 Etu01 Chez moi c'est extrêmement compliqué parce que < chaque personne a une religion > Voilà / mon papa est catholique ET protestant et ma mère est protestante ET taïste mais mon grand-père est bouddhiste < rires >

179 Etu04 C'est l'idéal ça

180 Etu01 Ah je rigole pas et heu ::: ben **en fait le culte ben ça dépend où on va** pour moi je crois en Dieu mais sans vraiment y croire pour moi ma philosophie c'est on peut prier n'importe où / à la maison aussi donc / mais sinon je dirai que quand je vais à l'église / généralement je vais à l'église hakka qu'il y a ici à la paroisse du Jourdain

[religion protestante] où le culte se fait en tahitien en français et en hakka heu sinon c'est tout hein [...]

Le culte lui-même manifeste un souci d'adaptation à la diversité des publics, et se déroule en trois langues. Les langues coexistent au sein de la même cérémonie :

181 Etu01 Il va lire un verset en hakka / ça va suivre avec un verset en tahitien et ensuite en dernier lieu un verset en français / c'est pour ça que la messe elle est vraiment longue [...]

Au final, il apparaît que la configuration diglossique qui associait tout au long du 20^{ème} siècle, les langues et les religions dans une bipolarisation catholicisme / langue française vs protestantisme / langues polynésienne se modifie : « *La relation entre identité religieuse et appartenance institutionnelle se distend* » (Malogne-Fer & Fer, 2006 : 659). L'ensemble finit par constituer une sorte de macro-système, chrétien pour sa plus grande part, dans laquelle il serait assez tentant de voir la configuration d'une UMPR, une unité multiplexe de pratique religieuse.

Les évolutions structurelles et les dynamiques qui caractérisent la société religieuse sont finalement assez proches de celles qui déterminent l'école, et sur lesquelles nous reviendrons dans le second point de ce chapitre.

7.1.2. ESPACES LANGAGIERS DANS LE CHAMP RELIGIEUX : QUELQUES PISTES DE REFLEXION

Un autre aspect intéressant, relatif à la relation entre langage et institution, réside dans les modalités d'exercice de la parole, qui conduisent dans certains cas, à la création d'un espace social démocratique, et offrent des perspectives de reconnaissance et de promotion individuelles. Nous prendrons ici deux exemples, dans deux domaines assez opposés, puisque l'un concerne des usages traditionnels dans une île isolée des Australes et l'autre, au contraire, des usages en mutation récente émergés de l'espace urbain.

Le premier exemple est donné par une recherche ethnographique effectuée par Ghassarian (2005) sur l'île Rapa¹ dans l'archipel des Australes. L'auteur montre en quoi la parole formelle telle qu'elle est pratiquée dans le champ religieux, offre un exemple de culture participative où « *une dimension de la citoyenneté locale est en jeu dans la prise de parole publique, orchestrée socialement et sous-tendue par un système de représentation de la*

¹ Rapa iti, ou la petite Rapa, est une île de l'archipel des Australes en Polynésie française . Rapa Nui, ou la grande Rapa, est le nom polynésien de l'île de Pâques.

réalité. ». L'examen de trois situations fréquentes de démocratie participative — les réunions de réflexions bibliques ; une réunion du comité des pêches ; une réunion de la population avec le conseil municipal — permet d'observer l'organisation consensuelle mais réglée des prises de parole, parfois très intenses, dont l'un des traits importants réside dans le caractère explicitement monologique.

Elles sont réalisées à tour de rôle, sans laisser libre cours à une discussion qui prendrait la forme d'un échange. Les éventuels désaccords s'expriment dans ce cadre tacite du service explicite de la communauté, qui prime sur toute considération individuelle. Dans cette logique, le jeu verbal, sa forme d'expression et son contenu normatif et moral, peuvent primer sur les faits passés, présents et à venir. (Ghassarian, 2005 : 13)

La succession collectivement régulée des prises de parole sans qu'il y ait réellement discussion, permet la construction d'un espace langagier pragmatique.

L'ordre des interventions ne se fait pas au hasard mais selon des critères hiérarchiques plus ou moins implicites, la parole publique permet l'expression d'un principe égalitaire profond dans la société locale. Dès lors qu'elle circule, la parole ne se donne pas: elle se prend. Ce principe égalitaire est probablement amplifié à Rapa par la nécessité de l'entraide communautaire pour gérer le quotidien. (...) (Ibidem)

Dès lors, il apparaît que les rituels conversationnels cadrés par leur mise en œuvre dans le champ religieux, correspondent à un aspect important de la culture participative locale :

Si l'action individuelle ne fait pas l'objet de grands enjeux dans l'espace communautaire, la parole publique et rituelle reste elle un aspect majeur de la culture participative locale (...) Rapa offre ainsi un exemple de conjonction dynamique – et donc fragile car toujours remise à l'épreuve – entre l'art oratoire et l'art de la démocratie. Faire valoir sa voix s'entend ici au sens propre. (Ibid.)

Ici aussi, il est intéressant de réfléchir par analogie, aux apports de ces conceptions de la communication pragmatique, qui rapportées par analogie dans le cadre de l'école, sont susceptibles d'ouvrir quelques pistes relatives à l'articulation entre parole publique et démocratie participative.

Toujours en lien avec notre problématique, on peut aussi se demander — en contrepoint de la façon dont la question se pose à l'école — comment les nouvelles églises réussissent à susciter l'adhésion, et en quoi elles répondent aux aspirations modernes d'une société en mutation.

Un deuxième exemple intéressant est donné avec l'église pentecôtiste qui s'écarte de l'église évangélique traditionnelle par une dimension « transculturelle », ayant su attirer ainsi au moment de son implantation en Polynésie française, les premiers convertis chinois et les Polynésiens dans une même église. Le culte est le plus souvent donné en langue française auquel se mêlent des éléments culturels polynésiens et un accompagnement « rock chrétien ».

On notera aussi que le public de cette nouvelle église, s'il est aujourd'hui assez mélangé, a d'abord été constitué par les catégories minorées : Chinois, jeunes, femmes, classes populaires. Peu de chercheurs travaillent sur ces problématiques, qui sont surtout développées par un couple d'anthropologues, Yannick Fer et Gwendoline Malogne-Fer.

Fer (2007) examine le rôle et la fonction des assemblées de Dieu¹ dans « la contradiction entre *« une réelle autonomisation des individus (qui contribue à leur adhésion au pentecôtisme) et leur intégration à une communauté religieuse contraignante (qui contrarie la liberté des choix personnels) »*.

Il faut préciser que la socialisation religieuse au sein des assemblées de Dieu consiste « *en un travail institutionnel « invisible », à l'instauration d'une relation personnelle « enchantée » avec un Dieu personnel et des « frères et sœurs en Christ»*. L'aspect le plus saillant est peut-être le « *parler en langues* ». D'après Fer (2005), tous les croyants qui font l'expérience du baptême du Saint-Esprit, peuvent l'utiliser lorsqu'ils veulent communiquer avec Dieu et qu'ils ne trouvent plus les mots pour le faire, « *il se produit comme un débordement émotionnel qui les entraîne à s'exprimer dans des termes incompréhensibles, mais qui sont considérés comme compréhensibles par Dieu.* ». Par contre, la capacité à recevoir les messages en langues s'inscrit dans un enseignement-apprentissage ecclésiastique et conforme aux enseignements de l'église. S'interrogeant sur la signification du fait que tout le monde peut se mettre à parler en même temps, Fer note que cela renvoie à un aspect essentiel du Pentecôtisme qui est « *une libération de la parole individuelle, de l'expression de soi* ». En effet, dans le culte protestant, la parole est ritualisée et tout le monde n'est pas en mesure de parler au nom de quelqu'un ou de quelque chose. Ici, les fidèles ne s'inscrivent pas dans une interaction discursive mais parlent à titre personnel pour exprimer directement à Dieu ce qu'ils ont sur le cœur. L'accès à la communication immédiate libère du poids de la norme :

« L'important n'est pas de bien dire, mais de tout dire ». (Fer, 2005 : 18)

¹ D'après Fer (2007b) l'évolution de la pratique religieuse s'est faite en plusieurs « vagues » : « en ce qui concerne les religions, il n'y a plus de chiffres officiels depuis 1971, date du dernier recensement incluant une déclaration d'appartenance religieuse. À l'époque, 50,5% des Polynésiens étaient membres de l'Église protestante historique, l'Église évangélique de Polynésie française (rebaptisée en 2004 église protestante ma'ohi, EPM), 34,5% étaient catholiques et le reste - soit 15% - se répartissait entre les églises mormones (implantées dès le milieu du 19^{ème} siècle) et adventiste (présente depuis la fin du 19^{ème} siècle). Au cours des années 1980, ces Églises relativement anciennes, de la «deuxième vague», ont connu une croissance importante. Et une «troisième vague» plus récente s'y est ensuite ajoutée: témoins de Jéhovah, pentecôtistes, ou encore baha'i. ».

Pour lui, le choix d'une nouvelle église est l'indicateur d'un rapport nouveau à la culture lié à un phénomène générationnel : « *Aujourd'hui, les dirigeants de l'Église protestante voient tout la concurrence pentecôtiste comme un des signes d'un problème plus vaste: celui de la transmission de l'identité protestante aux jeunes générations. Ils ne sont pas prêts à accepter dans leurs paroisses des groupes d'expression évangélique ou charismatique, comme il y en a par exemple au sein de l'Église protestante des îles Cook (la Cook Islands Christian Church, géographiquement proche et issue elle aussi des missions de la London Missionary Society au début du 19^{ème} siècle). Quelques groupes existent, mais ils sont, disons, tolérés. Par contre, ils sont convaincus qu'ils doivent accepter des formes d'expression nouvelles, plus libres, plus contemporaines pour séduire les jeunes et ils pensent que l'attrait du pentecôtisme est lié par exemple au style de musique de ces églises (batteries, guitares, rythmes rock) et à la liberté d'action plus grande qu'elles accordent aux jeunes. Derrière cet aspect un peu formel, le point essentiel me semble-t-il est que beaucoup des jeunes protestants qui ont envie de s'investir dans l'église (y compris des jeunes pasteurs) sont souvent plus proches du protestantisme évangélique que de la théologie culturelle d'inspiration réformée que défend l'église. Parce que l'influence évangélique est aussi un fait de génération... Je ne sais pas dans quelle mesure les dirigeants de l'EPM en sont conscients.* »

Pour quelles raisons se convertit-on au Pentecôtisme ?

Fer (2008) observe « *qu'une mobilité sociale et géographique accrue a contribué, au cours des quarante dernières années, à une autonomisation tendancielle des individus vis-à-vis des structures d'encadrement traditionnelles telles que la famille ou l'Église* » (Fer, 2007a : 186). Pour l'auteur, et nous le suivons clairement, le développement du système éducatif polynésien n'est pas sans lien avec ces évolutions. D'une part, on notera l'effet de ce que j'appellerais l'exode scolaire¹ car il incite les enfants à quitter leur île, parfois accompagné de leurs parents, pour suivre leur scolarité regroupée dans les grands centres urbains, et donc concentrés sur Tahiti. D'autre part, l'école produit un changement de valeurs en affirmant la nécessité de s'élever dans la hiérarchie sociale. L'école produit ainsi de la mobilité sociale et géographique. Par ailleurs, elle « *proclame l'égalité des chances individuelles et met en avant la notion de mérite personnel, dont le revers consiste à faire porter sur l'individu seul (et non sur la fatalité d'un destin collectif) la responsabilité d'un éventuel échec.* » (Ibidem : 184)

On observe ainsi un processus paradoxal, qui conduit à la fois à « *l'affaiblissement des communautés « naturelles »* » et à « *l'autonomisation tendancielle des individus (qui en est à la fois une cause et une conséquence)* ». Les nouvelles logiques² de socialisation qui apparaissent doivent s'inscrire dans ce paradoxe : « *elles ne débouchent pas uniquement sur une désarticulation du lien social, ils ouvrent aussi la voie à une recomposition partielle du cadre communautaire, non sur le mode d'un héritage obligé, mais selon des logiques associatives et affinitaires.* » (Ibid.)

L'engouement récent mais important pour l'église pentecôtiste paraît donc lié à sa capacité à prendre en compte les aspirations des individus, au sein de problématiques de la société moderne et « fluide ». Pour Fer (2005), trois éléments sont à considérer : la mobilité, le choix personnel, et le mode d'enseignement et d'autorité.

1- La mobilité :

« Le pentecôtisme est fondamentalement une religion de la mobilité, du mouvement. Il valorise le changement, perçu comme un progrès, quelque chose qui a un sens et donne une direction : il peut donc permettre de donner un sens à des expériences de mobilité sociale, géographique et il entraîne aussi les convertis dans une progression, réelle ou symbolique. Il faut changer de vie, apprendre pour avancer, aller plus loin, progresser. Cette valorisation de la mobilité entre évidemment en résonance avec :

- L'importante migration des archipels vers Tahiti et en particulier l'agglomération urbaine de Papeete.

¹ J'opposerais ainsi l'exode scolaire, qui suppose un déplacement long de plusieurs semaines à plusieurs années, et les migrations pendulaires scolaires qui correspondent aux trajets quotidiens.

² Pour Fer(2007a) : « L'étude de la socialisation opérée par les Assemblées de Dieu polynésiennes montre comment un travail institutionnel « invisible » permet aux croyants d'établir une continuité symbolique entre l'autonomisation vis-à-vis des structures traditionnelles d'encadrement qui a précédé leur conversion et leur intégration à une communauté religieuse exigeante au sein de laquelle les contrôles communautaires et institutionnels sont subjectivement vécus comme des relations personnelles « enchantées » avec Dieu. »

- La transformation de l'économie polynésienne et l'apparition de nouvelles catégories professionnelles, avec des gens qui font l'expérience d'une promotion sociale rapide et d'autres qui cherchent comment s'intégrer à cette nouvelle économie. (Fer, 2005 : 22)

2-Le choix personnel :

« Le pentecôtisme met en avant la nécessité d'un choix personnel plutôt que la fidélité à une tradition, à un héritage familial. Cette idée qu'il n'y a pas d'identité religieuse authentique si elle n'est pas fondée sur un choix personnel, on la retrouve d'ailleurs de plus en plus dans l'ensemble des églises polynésiennes. Elle correspond à plusieurs évolutions de la société polynésienne contemporaine, notamment :

- la progression rapide de la mixité religieuse au sein des familles, qui suppose de choisir, à un moment ou à un autre, la religion que l'on veut suivre.
- l'extension de la scolarisation et du niveau d'éducation, l'école étant un des lieux où est enseignée la nécessité de « faire sa vie », l'idée que le destin de chacun dépend des efforts et du travail personnels et que l'on ne peut pas se contenter de faire la même chose que ses parents ou ses grands-parents. »(Ibidem)

3- Enseignement et autorité :

« Le pentecôtisme est un des courants chrétiens qui, tout en maintenant le plus souvent un encadrement et une autorité forte, font entrer le converti dans une autre expérience religieuse:

- Il ou elle est incité(e) à apprendre, à se former, dans des groupes qui sont souvent des groupes d'enseignement mutuel, où la figure du mentor (un membre d'église) remplace celle du maître (le pasteur). Et c'est finalement la formation et l'intériorisation d'un certain nombre de normes de comportement, plus que le rappel à l'ordre direct, qui assurent le maintien d'une certaine discipline d'église, d'une cohérence des pratiques et des croyances.

- La répartition des responsabilités est aussi différente, parce que tout le monde se voit reconnu ce qu'on appelle un « don » particulier, avec une multitude de services possibles et peu hiérarchisés (chorale, groupes de ménage, musiciens, service de l'accueil, responsables de louange, responsables de l'offrande, activités des jeunes, spécialistes de telle méthode d'évangélisation, de la sono ou de la radio, etc.) ; autrement dit, toutes les activités nécessaires à la progression de l'église sont présentés comme des ministères à dimension spirituelle, si bien que tout le monde se sent utile et peut avoir le sentiment d'être reconnu, responsabilisé, et partie prenante de la grande mission de l'évangélisation.

- Enfin, comme je l'ai dit, la vie d'église est d'abord vécue par les croyants en termes de relation directe et personnelle avec Dieu et le travail de médiation des pasteurs, des autres membres d'église, des formateurs devient en quelque sorte presque « invisible » à leurs yeux. Ils ont donc le sentiment d'une sorte de sortie de religion, si on entend par religion la pesanteur des hiérarchies, des institutions et des doctrines religieuses, et la conviction d'entrer dans une expérience qui n'est plus religieuse mais spirituelle, c'est-à-dire avant tout individuelle et débarrassée de tout intermédiaire ». (Ibid.)

L'église pentecôtiste s'inscrit fondamentalement dans ce que Fer (2007b) nomme « une société de la communication » :

Je crois vraiment qu'il est nécessaire de réfléchir au pentecôtisme en termes de communication et même de «métacommunication», c'est-à-dire une communication dans laquelle le simple fait de communiquer est finalement le message le plus important.

Au final, il est possible de considérer que la réussite de l'église pentecôtiste tient à ce qu'elle répond aux nouveaux enjeux de la société informationnelle-mondialisée.

Si l'on fait abstraction de ce qui relève du domaine de la foi, on observe tout de même que, en prenant en compte les aspirations individuelles des personnes, en instaurant un mode de gestion spécifique fondé sur la prise en compte de la parole et de la communication directe, et aussi en se montrant capable par un constant mouvement d'organisation-réorganisation (Fer 2007a) de s'adapter aux mouvements des sociétés « fluides », l'église pentecôtiste réussit — mieux que l'école certainement — à intégrer le paradoxe éducatif :

Il apparaît que le pentecôtisme répond à une demande nouvelle de la vie moderne et réussit ainsi à promouvoir à la fois l'individualisme et l'communitarisation. (Fer, 2007a : 197)

Il n'est donc pas question de mettre en concurrence les églises et les écoles, mais il est à mon sens utile de se demander en quoi la construction de certains espaces langagiers au sein des différentes institutions répond, mieux que d'autres, aux besoins des individus dans la société polynésienne d'aujourd'hui.

7.2. LE PAYSAGE SOCIOLINGUISTIQUE A L'ECOLE : UN ESPACE EN RECONFIGURATION

Nous allons maintenant voir de quelle façon la rencontre des langues se joue dans l'espace scolaire. Le premier temps est celui de l'histoire dans la longue durée ; c'est par un regard rétrospectif sur deux siècles de colonisation que nous pouvons observer la mise en place d'un système diglossique. Le second temps est celui du renversement : depuis 2004, il apparaît que l'école en Polynésie s'engage dans une voie nouvelle qui devrait permettre une meilleure reconnaissance des langues polynésiennes et l'avènement du plurilinguisme.

7.2.1. LA CONSTRUCTION DIGLOSSIQUE DE L'ESPACE SCOLAIRE : UN HERITAGE COLONIAL A ASSUMER ?

La perspective historique permet de mettre en évidence le processus de construction diglossique de l'espace scolaire en Polynésie française de la langue française. Sans revenir ici sur le détail des étapes historiques de cette construction, il convient d'en souligner quelques aspects essentiels.

❖ L'EVANGELISATION

La langue française n'a pas été la première langue à entrer dans le champ éducatif, puisque ce sont des missionnaires anglais de la London Missionary Society (LMS), qui sont arrivés en Polynésie en 1797, où ils ont fait œuvre non seulement d'évangélistes mais aussi, à partir de 1802, de linguistes et d'éducateurs : transcription écrite de la langue tahitienne, traductions et recherches philologiques, choix du tahitien comme langue d'enseignement. La première école est ouverte par John Davies en 1806. A partir de 1815, le processus s'accélère, alliant la christianisation massive, la création d'écoles, et la publication d'ouvrages d'imprimerie, religieux et scolaires, en langue tahitienne¹. La généralisation de l'alphabétisation est attestée par plusieurs témoignages, dès 1823². L'avènement de l'écriture par le fait des missionnaires étrangers a pour effet de modifier la langue, en imposant le choix d'une forme linguistique instituée comme dominante (celle de Pomare) au détriment des autres et très certainement en limitant la complexité³. La mise en place des écoles sur le lieu des missions inscrit le passage de l'oralité à l'écriture, ainsi que la fonction éducative, dans le champ du religieux en même temps qu'elle conduit à transformer la vie sociale en créant de nouveaux lieux communautaires. Le processus d'acculturation est d'autant plus rapide qu'il se situe dans un contexte de dépopulation, que l'enseignement des missionnaires est repris et véhiculé par des Polynésiens (diacres et *teachers*), et que les nouvelles données opèrent un changement profond sans toutefois apparaître comme un bouleversement structurel aux yeux des acteurs : les médiateurs formés par les missionnaires sont les représentants des anciens pouvoirs, la langue tahitienne paraît maintenue - toutefois, désormais formalisée, elle se voit attacher de nouvelles fonctions véhiculaires -, les méthodes d'enseignement-apprentissage semblent, à l'instar des procédés utilisés par les anciens *tahu'a*, reposer essentiellement sur la mémorisation, et associent alphabétisation et prière dans un rituel commun.⁴

❖ LE PROTECTORAT

En mai 1842, la France établit avec Tahiti et ses dépendances une convention de protectorat. Dans un premier temps, l'enseignement continue à se dérouler en tahitien. On s'interroge sur

¹ « En 1831, on compte environ 30 écoles missionnaires réparties sur le territoire principalement à Tahiti et aux Iles-sous-le-vent, mais également aux Australes et quelques atolls des Tuamotu comme Anaa (...) La traduction de la Bible en tahitien (Ancien et Nouveau Testament) est terminée [cf. Nott] ...La première édition date de 1838 (...) Pendant cette période de christianisation, les missionnaires protestants de la LMS publieront plus d'une centaine d'ouvrages en langue tahitienne, ouvrages religieux et de chants certes, mais aussi un grand nombre d'ouvrages scolaires dans toutes les matières enseignées à cette époque dans les écoles élémentaires (...) Ces ouvrages ont aujourd'hui disparu [sauf] quelques exemplaires (...) » Peltzer (1999 : 52).

² Voir par exemple les citations dans Toullelan & Gilles (1994 : 23) et Peltzer (1999 : 51).

³ Ce phénomène est inhérent à toute langue instituée : voir sur ce point (Vermès & Boutet 1987 : 14-20). S'il peut être jugé négativement d'un point de vue strictement linguistique, (« richesse » vs « pauvreté » de la langue), il ne l'est pas forcément d'un point de vue socio-politique : en effet la codification d'une langue est un corollaire, et parfois un préalable, nécessaire à son institution.

⁴ Voir Tetahiotupa (2000 : 218), et le récit d'Otto Von Kotzebue dans Scemla (1994 : 80).

les modalités d'un éventuel enseignement bilingue. L'obligation scolaire est évoquée par le Code Pomare dès 1842, et rendue effective par l'Assemblée législative en 1845. L'instruction primaire obligatoire et gratuite est instituée dès 1860. C'est autour de cette année 1860 que le processus d'assimilation linguistique par le biais de l'école se met effectivement en place. Nous ne reprenons pas ici les détails de l'évolution, de la complexification, et de la restructuration du champ éducatif, à la croisée des champs du politique et du religieux. Il apparaît que l'enseignement en français prend un effet réel à partir du moment où il cesse de se poser en conflit avec l'enseignement religieux des missionnaires de la LMS, c'est-à-dire à partir du moment où le champ de l'éducation s'autonomise. L'État parvient à prendre place, difficilement et par le biais initial d'une délégation paradoxale de l'éducation aux structures confessionnelles, d'abord catholiques, puis protestantes, dans l'espace scolaire géographique en investissant sa périphérie large (Gambier, Tuamotu, Marquises) et son centre (Pape'ete). Sa politique devient opératoire lorsqu'elle investit le sommet hiérarchique de la structuration sociale. Ainsi, en 1857, l'usage du tahitien est interdit dans les écoles de Pape'ete, y compris pendant les récréations¹.

❖ L'ANNEXION PAR LA FRANCE

La politique d'assimilation linguistique s'affirme à partir de l'annexion en 1880 : toutefois, alors que l'école républicaine a pour but la formation des élites par le biais d'un processus de sélection fondé sur l'égalité des chances au départ, l'école francophone en Polynésie bénéficie, par le biais d'une intégration fondée sur l'assimilation linguistique, aux élites déjà constituées, à savoir les héritiers des familles royales, les colons implantés, et enfin les demis, catégorie émergente en cette fin du XIX^e siècle, qui acquiert une force croissante du fait de la fonction de médiation qu'elle occupe entre les deux cultures.

Qu'en est-il du statut des langues dans la première partie du XX^e siècle ? De façon très schématique, dans les Iles-du-vent, on peut constater l'existence dans les représentations d'une partition entre deux modes d'enseignement, bientôt associés à deux figures prototypiques, « l'école du dimanche » et l'école d'État, et deux langues, tahitien dans le premier cas, français dans le second. Cette partition devient génératrice de fonctions afférentes à chacune des langues en contact. Ne trouvant pas à s'exprimer conjointement dans le cadre des institutions publiques, elles se développent donc parallèlement, et notamment, concernant le tahitien, au sein de la famille, de la communauté vernaculaire, et dans le champ religieux. Le processus historique de construction relationnelle entre les langues en contact conduit à une situation diglossique (dans le sens d'une répartition des fonctions des langues en présence). Par ailleurs, l'inégalité de statut entre les langues est acquise, ce que révèle un décret sur la presse, qui en 1932, assimile les langues autochtones aux langues étrangères. (Cette disposition sera renforcée en 1959, et abrogée en 1977.) Enfin, les langues se

¹ Arrêté du 7 novembre 1857 portant organisation de l'école dirigée à Pape'ete par les dames de Saint-Joseph de Cluny.

territorialisent dans un continuum : plus on s'éloigne de Pape'ete, plus la population reste tahitienophone.¹

❖ L'EMPRISE LINGUISTIQUE : LES ANNEES CEP

La Polynésie française devient Territoire d'Outre-mer en 1957, ce qui ne provoque pas d'effet immédiat concernant le statut des langues en présence. En revanche, nous avons vu que la mise en place du Centre d'expérimentation nucléaire en 1962 va modifier le cadre économique et les modes de vie, et renforcer ainsi l'inégalité linguistique : l'afflux de métropolitains, le développement du secteur tertiaire, celui de l'habitat urbain, instaurent la suprématie de la langue française. Le CEP réussit en l'espace d'une génération scolaire à atteindre l'objectif sur lequel avait achoppé l'école républicaine : rendre nécessaire l'acquisition du français comme vecteur d'intégration. Il semblerait même que l'on observe, à l'instar de la métropole, un relatif phénomène de « génération sacrifiée » concernant la pratique des langues polynésiennes, et principalement du tahitien. Cette suprématie établie, l'année 1970 voit la suppression des pratiques visant à sanctionner l'usage de la langue vernaculaire à l'école². Malgré tout, quelques établissements scolaires organisent des cours de tahitien, facultatifs et donnés en dehors du cadre horaire. L'Académie tahitienne est créée en 1975.

❖ LA MARCHÉ VERS L'AUTONOMIE : DU TERRITOIRE AU PAYS D'OUTRE-MER

La Polynésie obtient un statut d'autonomie de gestion en 1977, ce qui marque le début d'un transfert des compétences en matière d'éducation. Elle se dote de structures de formation et de recherche, tant dans le domaine de l'organisation de l'éducation que dans celui du développement des langues polynésiennes. En 1980, une décision prise par le gouvernement de Francis Sanford proclame la langue tahitienne langue officielle³ de la Polynésie française. Le 12 mai 1981, la loi Deixonne est rendue applicable à la Polynésie française⁴, trente ans après sa promulgation en France. L'extension ayant dès lors pour effet de permettre « l'enseignement des langues et dialectes locaux », celui-ci va rapidement s'instaurer et se

¹ Cf. PERINI (1985), op.cit.

² La pratique du signal, ou symbole, n'est pas propre à la Polynésie française, elle a concerné toutes les langues régionales : on stigmatise le locuteur par le port d'un objet pris dans la culture locale : sabot ici, gland là, coquillage outremer. En Polynésie, le souvenir reste cuisant dans les mémoires des plus de cinquante ans, et il est possible que cette pratique ait perduré au-delà de 1970. Cf. Infra, conclusion du chapitre 8.

³ Décision n° 2036/VP du 28 novembre 1980 : la langue tahitienne est langue officielle du territoire de la Polynésie française, conjointement avec la langue française. Sans avoir réellement abrogée, cette décision est toutefois rendue caduque par l'article 2 de la Constitution et par la Loi organique de 1996 relative au statut d'autonomie de la Polynésie française qui intègre cette disposition.

⁴ Par le décret n° 81-553 du 12 mai 1981 qui constitue une extension de la loi n° 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux (loi Deixonne) à l'enseignement du tahitien.

structurer au sein du système éducatif. La décision territoriale n°1021/SE du 20-10-82 rend obligatoire l'enseignement¹ du *reo ma'ohi* en maternelle et cycle élémentaire. Parallèlement, les normes linguistiques adoptées par l'Académie tahitienne sont officiellement adoptées. La création du CTRDP en 1983 entraîne la mise en place de la formation initiale et continue des enseignants ainsi que la création de documents didactiques et pédagogiques. Une épreuve facultative est proposée au baccalauréat² en 1981, puis dix ans plus tard, au CAP et BEP³. En 1993, l'Université met en place un DEUG de *Reo Maohi*. À partir de 1996, l'autonomie va croissant. La loi organique de 1996⁴ dispose que le français est la seule langue officielle et ajoute « la langue tahitienne et les autres langues polynésiennes peuvent être utilisées (Art.115) ».

❖ 1996-2004 : FIGEMENTS

La période de la mandature Flosse conduit, nous l'avons vu au chapitre 6, à une forme de consécration diglossique. Malgré le « toujours plus » d'autonomie, les dynamiques linguistiques sont figées dans le rapport doublement minorisant de la langue française et du *reo ma'ohi*. Celui-ci, placé sous l'égide du ministère de la culture, se voit célébré une fois par an dans la journée du *reo ma'ohi*.

C'est ainsi que, bien que la Polynésie ait disposé de moyens législatifs que d'autres collectivités⁵ lui envient à ce jour, via la loi Deixonne, certes, mais surtout via le statut d'autonomie d'une Collectivité Territoriale d'Outremer, il faut bien constater que somme toute, le développement de l'enseignement des langues polynésiennes est resté assez limité, l'ensemble éducatif continuant à dépendre fortement du cadre institutionnel français. Par comparaison avec d'autres langues régionales (basque, breton, notamment), la loi Deixonne et les extensions juridiques qui lui ont été apportées n'ont pas eu le même effet en Polynésie française que sur le territoire métropolitain. À l'école primaire, bien qu'obligatoire, l'enseignement des langues polynésiennes est resté jusqu'en 2011 assez restreint, s'exerçant, si l'on excepte les expérimentations ECOLPOM (voir *infra*), à raison de deux heures quarante par semaine. Il reste facultatif dans le secondaire. Il n'y a guère que dans l'enseignement supérieur qu'il a pu acquérir quelques lettres de noblesse. Il semblerait que les besoins n'aient

¹ Arrêté n° 1211 CM du 9 décembre 1985 fixant les objectifs et programmes du Reo Maohi dans les écoles maternelles et élémentaires de Polynésie française par la suite abrogé par l'arrêté n°768 CM du 19 juillet 1996.

² Décret n° 81-554 du 12 mai 1981 modifiant le décret n°62-1173 du 29 septembre 1962 modifié portant réforme du baccalauréat de l'enseignement du second degré.

³ Par Arrêté ministériel du 5 juin 1991, une épreuve facultative de langues régionales incluant le tahitien est proposée pour le BEP et le CAP.

⁴ Loi organique n° 96-312 du 12 avril 1996 portant statut d'autonomie de la Polynésie française

⁵ Voir par exemple les travaux de la plate-forme *Batera au Pays basque nord* et l'actualité politique de la fin 2012 à propos de la question de la mise en place d'une collectivité territoriale.

pas été ressentis — ou exprimés — de la même façon en Océanie et en sur le territoire métropolitain¹.

En conclusion, la perspective historique permet de mettre en évidence le processus de construction diglossique du système scolaire dans une configuration spécifique à la société polynésienne. En effet, en France, la notion de langue maternelle est une notion historiquement construite qui prend pour objet une langue – le français – dont la seule fonction commune à l'ensemble des locuteurs concerne le caractère véhiculaire. La langue française revêt ainsi une dimension mythique ; mythe fondateur de la Nation, elle intègre désormais des attributs d'ordre à la fois linguistique et politique, qui en font une langue de pouvoir : valeur fortement symbolique inhérente à son caractère maternel, fonction de cohésion - et partant, de structuration - sociale de la langue nationale, territorialité circonscrite par le champ politique, officialité comme expression et représentation de l'État, enfin laïcité.

Mais on observera qu'en Polynésie, la langue tahitienne et les langues polynésiennes revêtent, elles aussi, une dimension mythique et surtout, patrimoniale. Aussi, et sans que cela soit contradictoire avec le développement du métissage, on peut dire que pendant tout le XXe siècle, les deux langues, française et polynésienne, ont joué parallèlement un rôle de structuration, dans des réseaux sociaux et symboliques qui leur étaient propres. Les langues polynésiennes ont conservé leur puissance symbolique d'alliance entre les données fondamentales qui en Polynésie déterminent l'identité culturelle de l'être humain : la terre, la lignée, l'ordre du sacré. Elles apparaissent comme des langues essentiellement patrimoniales qui ont longtemps trouvé un domaine d'expression par le biais des secteurs d'usage privilégiés : le cadre familial et communautaire, la « culture », et le réseau associatif religieux. Le français est considéré comme la langue de l'école, de la réussite sociale dans une société où les meilleures perspectives d'insertion ont longtemps été offertes par l'administration, et des relations internationales. De ce fait, dans cette construction diglossique, l'inscription des langues polynésiennes dans un réseau d'enseignement laïque, qu'il soit associatif ou public, n'apparaissait vraisemblablement pas comme une nécessité. Peut-être est-ce même apparu comme une contradiction, eu égard aux attributs affectés à chacune des langues en contact.

Aussi c'est de façon très naturelle aux yeux des usagers que les langues polynésiennes ont résidé sous l'égide du ministère de la culture – garant du patrimoine - jusqu'en 2004, date à laquelle elles ont fait leur apparition dans le champ éducatif, suite à l'arrivée au pouvoir d'Oscar Temaru.

¹ En métropole, ce sont les associations de citoyens qui ont permis la création des écoles alternatives, et partant de l'enseignement par immersion, obligeant l'institution scolaire à innover en intégrant le bilinguisme. Cette action populaire n'a pas eu lieu en Polynésie, peut-être du fait de l'intégration d'une dévalorisation de la langue, mais possiblement aussi par un effet paradoxal du statut d'autonomie.

7.2.2. LE « TAUI » 2004 : RUPTURE OU CONTINUITÉ ?

En 2004¹, la Polynésie accède au statut de Pays d'Outremer ; elle se gouverne. La même année, le changement de gouvernement a permis, avec l'élection d'Oscar Temaru, la mise en place d'une politique linguistique plus offensive en faveur des langues polynésiennes, en les plaçant sous la compétence du Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche, désormais « *chargé du plurilinguisme et de la promotion des langues polynésiennes* ». Dans ce cadre, le ministre Jean-Marius Raapoto a mis en place en 2005 une « *expérimentation pour l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie française 2005-2008* » qui a ensuite donné naissance au programme ECOLPOM (2008-11). Parallèlement, des travaux de rénovation de la Charte de l'éducation (2006-11) ont été mis en œuvre (voir en annexe). Mise en place par la loi du Pays du 07 juillet 2011, qui consacre l'éducation comme priorité du pays, la nouvelle Charte entre en vigueur pour l'année 2011-12. Elle se donne pour objectif la réussite de tous les élèves, avec le concours de la communauté éducative.

❖ LES PREMISSES

Par deux délibérations en date du 24 juin 2003, l'assemblée de la Polynésie française (APF) avait approuvé le bilan de la Charte de l'éducation pour la période 1998-2003 ainsi que les perspectives d'actions dans le domaine de l'éducation, qui préconisaient « *une approche de l'enseignement du français en terme de langue seconde et un enseignement renforcé du/et en tahitien* ». En ce qui concerne la représentation plurilingue de l'apprentissage et de ses objectifs, une première modification apparaît ainsi en 2003, avec l'introduction de l'expression « français langue seconde » dans le discours écrit institutionnel. Auparavant, des changements sporadiques avaient eu lieu, avec la mise en place de groupes de travail, et notamment d'un « groupe langues ² » piloté par le Directeur de l'enseignement secondaire et chargé d'une réflexion de fond. La Délibération n° 2003-89 APF du 24 juin 2003 approuvant les perspectives d'actions dans le domaine de l'éducation propose conjointement la prise en compte du français comme langue seconde ainsi que le développement des langues polynésiennes.

¹ Loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française

² Les travaux de ce groupe ont fait l'objet d'une synthèse lors du colloque ECOLPOM de 2011 par Patricia Bennel, enseignante agrégée de lettres modernes, professeure ressource auprès de la Mission de coordination pédagogique de la direction de l'Enseignement secondaire de Polynésie française, dans une communication intitulée « *Enseigner le français autrement au collège en contexte bilingue et biculturel polynésien* », qui résume : « *Le groupe Langues fut mis en place en 2003 par le directeur de l'Enseignement secondaire, afin d'aider les professeurs de collège à enseigner le français aux élèves polynésiens. Cette réflexion qui dura cinq ans, avec les conseils de l'inspection, permit d'élaborer des séquences de français de tous les niveaux de collège prenant en compte le bilinguisme (et ses interférences) et les cultures en présence. Bien qu'il ait contribué à une évolution de la façon d'enseigner le français en Polynésie française en complément des réformes du primaire, ce travail connaît néanmoins des limites que nous précisons* ».

Par commodité, j'ai souligné dans le texte reproduit ci-après les éléments qui à mon sens méritent commentaire, car en 2003, d'après ce que j'ai pu observer, les représentations que ce texte manifeste paraissent très caractéristiques de celles des acteurs de terrain, et plus précisément de ceux qui s'impliquent pour une amélioration de la réussite, qui est encore vue, à ce moment, comme une « lutte contre l'échec scolaire ».

DELIBERATION n° 2003-89 APF du 24 juin 2003 approuvant les perspectives d'actions dans le domaine de l'éducation. (APF : Assemblée de la Polynésie française)

1 - Renforcer l'enseignement - apprentissage du français

1.1 - Bref état de la situation sociolinguistique

La Polynésie offre une situation dite de langues en contact qui n'est pas du tout exceptionnelle dans le monde. Cela signifie qu'on y apprend et qu'on y utilise au moins deux langues (le reo ma'ohi et le français), chacune pouvant "déteindre" sur l'autre (on parle d'interférences). On peut cependant affirmer au regard de certains indicateurs que les phénomènes sont relativement limités. S'il faut donc reconnaître objectivement des difficultés liées aux interférences linguistiques les choses en ce domaine ne doivent cependant pas être exagérées. Aujourd'hui et compte tenu des éléments dont il dispose, le gouvernement pense que la position à adopter devrait être la suivante : une approche de l'enseignement du français en terme de langue seconde et un enseignement renforcé du/et en tahitien.

En adoptant cette position, on ne s'empêche pas de traiter les problèmes liés à la situation de contact de langues. On en reconnaît tout simplement le caractère limité (la liste des interférences est courte et leur fréquence est très inégale).

On peut donc mieux prendre en compte d'autres problèmes et mettre l'accent sur l'insuffisante maîtrise de la langue sans rapport avec l'interférence et tout aussi importants, à savoir :

- l'orthographe grammaticale ;
- la connaissance des conjugaisons ;
- l'extension du vocabulaire ;
- la structuration linguistique des discours, etc.

Plus que des mesures "théoriques" sophistiquées, le bon sens pratique pédagogique et la prise en compte de situations spécifiques doivent être privilégiés, ainsi lorsque des problèmes liés aux interférences linguistiques seront nettement avérés, le recours aux méthodes de français, langue étrangère, ne devrait plus être écarté. C'est dans cet esprit que le ministre de l'éducation a mis en place un groupe de travail récemment constitué, qui devrait être en mesure de faire des propositions concrètes tant dans le premier que dans le second degré selon les pistes de travail ci-dessous. Ces orientations devront également être complétées par des propositions concrètes relatives aux modalités et contenus de la formation initiale et continue des enseignants.

1.2 - Les objectifs' fixés

1.2.1. S'agissant tout d'abord de l'école primaire, des indicateurs, facilement quantifiables, montrent qu'on ne s'achemine pas vers une moindre maîtrise de la langue française, au contraire. Pour autant, il est clair que la continuité des apprentissages doit être plus structurée par rapport à l'accès généralisé au collège et au niveau d'exigence qui y est attendu. L'école primaire polynésienne accueille la totalité, des enfants d'âge scolaire, en leur donnant un enseignement en français pendant 23 heures 30 minutes, hebdomadaires ; cela devrait se traduire à l'entrée en collège par une réelle compétence en la matière.

Dans le cadre de ses programmes si nécessaires remaniés et en tout état de cause complétés, l'école primaire devra se fixer pour les années à venir deux objectifs prioritaires généraux.

Chaque enfant doit comprendre et savoir s'exprimer à l'oral avec une fluidité suffisante pour profiter pleinement des échanges dont la classe est le lieu permanent pour apprendre. La capacité à prendre la parole en situations scolaires variées constitue une priorité incontournable et doit donc être privilégiée.

1.2.2. S'agissant de l'enseignement secondaire, un groupe langues vient d'être créé afin d'introduire sur l'ensemble de la Polynésie un enseignement du français en tant que langue seconde : il s'agit de continuer au collège et au lycée à apprendre à communiquer en français et pas simplement d'apprendre à décrire la langue française, supposée connue, en termes grammaticaux. Pour cela, il faudra corriger de manière appropriée les effets de l'interaction entre les langues en présence. Cela implique l'organisation et l'animation de groupes composés de professeurs ne parlant pas forcément le reo ma'ohi et de professeurs de tahitienfrançais pour qu'un juste diagnostic initial conduise à des pratiques pédagogiques appropriées de remédiation. Les résultats des travaux du groupe langues qui ont été validés sont mis à la disposition de tous sur le site www.des.pf depuis la fin mai 2003. L'espoir est que des équipes de plus en plus étoffées et réparties dans tous les établissements proposeront des solutions pédagogiques efficaces, répondant très concrètement aux besoins des élèves, par effet d'entraînement sur des bases clarifiées pour tous.

Se posera forcément à terme la question de la coexistence des concepts et représentations appartenant aux cultures différentes en présence. A égale dignité et dans le respect mutuel.

2 - Renforcer l'enseignement - apprentissage du reo ma'ohi

2.1 - Bref état de la situation sociolinguistique

S'agissant de la pratique du reo ma'ohi, des études réalisées dans la population scolaire ont montré que l'on peut distinguer deux publics très différents : Un pourcentage d'enfants (environ 30 %), variable selon les zones de scolarisation, utilisent un outil de communication appelé communément "mélange" mais qui a généralement une très forte coloration tahitianophone. Ces enfants sont aussi loin du français que du reo ma'ohi normes. Cette situation trouve son origine dans un milieu familial généralement défavorisé. Cette situation constitue pour ces enfants un facteur d'échec scolaire. La majorité des enfants viennent de milieux monolingues (tahitien ou français correct) ou bilingues (tahitien et français corrects) : ils distinguent les langues et ils en parlent une des deux suffisamment bien pour apprendre l'autre sans difficulté, à l'école.

On voit donc que les enjeux sont très distincts : dans le premier cas, il s'agit de s'attaquer à un facteur générateur d'échec scolaire ; dans le second cas, on cherche à asseoir et développer un usage culturel.

2.2 - Les objectifs visés

Par référence à ce qui précède, l'enseignement du reo ma'ohi doit donc se fixer les grandes orientations suivantes, dans l'ordre, et se donner les moyens de les réaliser suivant le public scolaire : avant l'école élémentaire, permettre aux enfants les plus démunis de sortir de la situation d'exclusion linguistique (notamment à l'oral) dans laquelle ils se trouvent et ainsi de mieux réussir leur scolarité ; garantir à tous les enfants une capacité à communiquer à l'oral en priorité de façon courante et correcte, en reo ma'ohi, au terme de la scolarité primaire ; dans la continuité de l'école élémentaire, au collège puis au lycée, l'étude systématique de la langue devrait permettre de renforcer l'oral et de développer une pratique raisonnée de l'écrit (lecture courante et écriture).

2.3 - Les moyens à mettre en œuvre

2.3.1. Ce qui relève de la compétence dû ministère de l'éducation :

Concernant le premier cas ; les enfants issus de milieux où la communication verbale est restreinte et s'effectue avec une langue insuffisamment structurée. L'objectif de tri et de structuration des matériaux langagiers à l'oral doit toujours constituer une priorité pour toute la durée du cycle 1. Dans cette optique, il convient d'utiliser des méthodes appropriées sans exclusion. La mise au point de telles méthodes déjà engagée par le C.T.R.D.P. doit être poursuivie. Pour cela, il faut également poursuivre la constitution d'outils pédagogiques, accroître les actions de formation et le suivi pédagogique de leur utilisation.

Concernant le second cas, l'important est de s'attacher à la fabrication et à la validation d'outils pédagogiques, en particulier pour l'école élémentaire, car ils font cruellement défaut, en nombre comme en qualité pédagogique. En effet, aujourd'hui on constate que les mêmes thèmes d'étude reviennent d'une année sur l'autre et sont abordés de la même façon (les couleurs, les jours et les mois, les parties du corps ou du visage...). Par ailleurs, les supports écrits intéressants pour des enfants (albums, bandes dessinées, fiches techniques, livres de jeux ou cahiers de vacances, affiches, dictionnaire, etc.) sont en nombre insuffisant. La réalisation de tels supports est prioritaire et indispensable à la réussite de la pédagogie

2.3.2. Ce qui relève de compétences extérieures indispensables à la réussite du dispositif :

Pour que les orientations et les outils soient efficaces et répondent à des besoins réels, des appuis extérieurs sont indispensables et notamment celui de l'Académie tahitienne. Un programme d'actions communes doit être mis en œuvre. En effet, à ce jour aucune étude n'a encore montré quel est le vocabulaire fondamental du reo ma'ohi, par conséquent, il est difficile de savoir quelle est la partie de ce vocabulaire incontournable pour l'enseignement du premier degré. A déterminer.

De même on ne connaît pas de norme d'usage courant correct, on risque donc de chercher à enseigner une norme "académique" inaccessible à des enfants. La définir.

Il n'y a pas de description précise de ce fameux "mélange" utilisé dans les milieux les plus défavorisés ; il est donc difficile de cibler les erreurs essentielles à corriger par le biais d'une méthode. Mener une enquête scientifique précise.

Nous constatons en premier lieu, que si le texte associe les langues dans un même ensemble de directives, il ne les relie pas.

En effet, on ne peut que se féliciter de l'avancée produite « *par une approche de l'enseignement du français en terme de langue seconde et un enseignement renforcé du/et en tahitien.* » Mais une lecture de l'ensemble nous amène à constater que le seul lien reconnu entre les langues, c'est l'interférence, contre laquelle il faut lutter. Ce problème tend d'ailleurs à être évacué : « *on en reconnaît tout simplement le caractère limité (la liste des interférences est courte et leur fréquence est très inégale)* ». Il peut paraître contradictoire, dès lors, de trouver dans le chapitre traitant de l'enseignement du reo ma'ohi un chiffre alarmant : « *un pourcentage d'enfants (environ 30 %), variable selon les zones de scolarisation, utilisent un outil de communication appelé communément "mélange" mais qui a généralement une très forte coloration tahitianophone. Ces enfants sont aussi loin du français que du reo ma'ohi normés* ». C'est que le lien n'est pas établi entre « *les interférences* » (considéré comme un problème mineur, limité, et relatif à la langue française) et le « *mélange* » (considéré comme un problème important mais minoritaire, relatif au reo ma'ohi). Or, à notre sens, les deux manifestations relèvent d'un même processus, celui de la dynamique des langues. On notera que la question est présentée ici comme s'il ne s'agissait pas des mêmes enfants, de la même

population infantine. Et pourtant, le raisonnement s'infirmes lui-même : car si « *ces enfants sont aussi loin du français que du reo ma'ohi normés* », c'est que le « *mélange* » qu'ils emploient relève autant d'une langue que de l'autre, à moins qu'il ne relève ni de l'une ni de l'autre... Cette représentation, qui ne parvient pas à dépasser une vision structuro-diglossique, est donc très éloignée de la conception d'un répertoire langagier plurilectal, et partant, d'une conception plurilingue de l'enseignement-apprentissage : « *On voit donc que les enjeux sont très distincts : dans le premier cas, il s'agit de s'attaquer à un facteur générateur d'échec scolaire ; dans le second cas, on cherche à asseoir et développer un usage culturel* ». Le *reo ma'ohi* s'y voit consacré dans une fonction patrimoniale, ce qu'il est à l'époque, puisque sa gestion est placée sous la compétence du ministère de la culture. Le texte — qui restera en vigueur jusqu'à la mise en place de la dernière version de la Charte de l'Éducation, en 2011, constitue malgré tout une charnière intéressante, en ce qu'il propose, pour la première fois, les prémisses d'une politique éducative qui prend en compte les questions linguistiques. Il s'attache à présenter des objectifs qui visent à l'amélioration de l'éducation, selon les principes établis par la Charte de l'éducation, et un certain nombre de mesures qui affichent une claire volonté politique de remédier aux problèmes que connaît l'éducation en Polynésie française : il propose (ou entérine, selon les cas) la mise en place de groupe de réflexions, de réseaux d'acteurs, le développement de la recherche, etc. En ce sens, nous pouvons dire que par rapport à la situation antérieure, il est clairement innovant.

En revanche, un autre problème réside à notre sens dans la conception du lien entre le milieu social et la maîtrise de la langue : « *cette situation trouve son origine dans un milieu familial généralement défavorisé [et] constitue pour ces enfants un facteur d'échec scolaire* », qui me paraît offrir une illustration de la conception structuro-diglossique que j'ai critiquée plus haut. La focalisation sur la maîtrise de la langue masque la réalité sociale, à l'instar de l'arbre qui cache la forêt. Par ailleurs, cette conception produit une vision de l'espace langagier des élèves en grande partie erronée : « *La majorité des enfants viennent de milieux monolingues (tahitien ou français correct) ou bilingues (tahitien et français corrects) : ils distinguent les langues et ils en parlent une des deux suffisamment bien pour apprendre l'autre sans difficulté, à l'école.* ». Nous allons voir cela au chapitre suivant : non seulement le « *mélange* » n'est pas le marqueur du déficit culturel, non seulement le mono – et même le bilinguisme familial est une vue de l'esprit, mais on peut s'interroger sur la pertinence des conséquences didactiques d'une telle conception, car il apparaît plutôt que la construction identitaire émerge, non pas d'une distinction des langues qui conduit à une exclusion réciproque, mais au contraire d'une distinction reliaante, c'est-à-dire du rapport d'alter-ation des langues. À mon sens, c'est donc plutôt cela que l'école gagnerait à viser.

❖ LE PROGRAMME ECOLPOM (ÉCOLE PLURILINGUE OUTREMER¹)

Une première *Expérimentation pour le renforcement de l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire de la Polynésie française*, par le doublement de leur volume horaire hebdomadaire (cinq heures, au lieu des 2 heures 40 minutes prévues dans le cadre habituel), a eu lieu de 2005 à 2008². Cet enseignement a été dispensé par des maîtres locuteurs natifs de langues polynésiennes, ayant reçu une formation à cet effet, sur quinze sites expérimentaux. Cet enseignement répond à une triple finalité :

Contribuer au développement personnel de l'enfant et à sa réussite scolaire : Utiliser la langue maternelle pour la formation intellectuelle. Développer un bilinguisme additif. Valoriser à la fois la langue maternelle ou d'origine et la langue française. Faciliter la différenciation entre les deux langues.

Valoriser le patrimoine linguistique et culturel polynésien et participer à sa transmission.

S'ouvrir à l'Autre. Dans une société multilingue et multiculturelle, la construction d'une citoyenneté commune passe par le développement de la tolérance linguistique et culturelle. L'école est le premier lieu où se manifeste cette tolérance. L'appropriation ou le renforcement de la maîtrise linguistique doit être au service du dialogue avec l'Autre³.”(MEN, Document cadre pour la période 2005-2008).

D'après les chercheurs qui l'ont pilotée, cette expérimentation a donné des résultats encourageants concernant l'acquisition des compétences langagières et les effets sur la transmission intra-familiale (Nocus & al., 2012a). Elle a aussi permis de faire évoluer les regards⁴ sur l'enseignement-apprentissage des langues autochtones (Fillol & Vernaudeau,

¹ « ECOLPOM est issu d'une rencontre entre différentes équipes de chercheurs mais aussi de professionnels, lors d'un séminaire organisé par Jacques Vernaudeau et Véronique Fillol, intitulé « Vers une école plurilingue en Océanie francophone : dynamiques locales (Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, Wallis et Futuna) et perspectives comparées (Guyane, Vanuatu) » qui s'est tenu à Nouméa du 10 au 13 juillet 2007, organisé conjointement par l'Université de la Nouvelle-Calédonie, l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres du Pacifique et l'Institut de Formation des Maîtres de la Nouvelle-Calédonie (cf. Vernaudeau et Fillol, 2009). De cette rencontre est née la volonté de partager les expériences autour de la problématique de l'éducation bilingue ou plurilingue ». (Source, présentation du site ECOLPOM)

²La présentation qui est faite peut donner l'impression d'une linéarité, d'un déroulement tranquille des événements. Il n'en est rien. Cette expérimentation s'est déroulée de façon plutôt chaotique, étant donné que la période a donné lieu à cinq changements de gouvernements. Chaque jour les acteurs pouvaient se demander si le projet aurait une suite, ou si, le cadre politique changeant, il serait maintenu. La valse des postes observable dans les différentes institutions n'incitant pas à l'optimisme. Toutefois, il apparaît au final que les ministres successifs, sans nécessairement en faire la promotion, ont eu la sagesse de respecter cette innovation.

³ Sur le plan méthodologique, le document-cadre prévoit la mise en place s'approches contrastives : « Grâce à la comparaison, l'élève comprend intuitivement que derrière les différences entre les langues et entre les cultures se cachent des invariants qui tiennent au fait humain. Cette comparaison, à partir de la langue polynésienne enseignée dans la classe, peut se faire dans deux directions : d'une part, avec les autres langues polynésiennes, qu'il s'agisse de celles de la Polynésie française ou de celles des autres pays de la région (îles Cook, Nouvelle-Zélande, Hawaï...) ; d'autre part, avec la langue française. »

⁴ En 2008, un nouveau tournant a eu lieu avec l'élaboration d'un « projet de délibération fixant les orientations stratégiques pour la promotion des langues polynésiennes et du plurilinguisme ». Le Conseil Économique, Social et Culturel de la Polynésie française a déclaré dans son avis en date du 11 mars 2008 que « *la préservation et le développement des langues polynésiennes revêtent un caractère prioritaire dans les actions que doit mener le pays* ».

2009). Un programme¹ de recherche, « *Évaluation des programmes d'enseignement des langues d'origine en contexte diglossique à l'école primaire en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane* », ou ECOLPOM, a ensuite été mis en place (2008-2011). Les résultats d'étape ont fait l'objet d'une publication (Nocus & alii 2012b), dont nous reprenons ici les principaux éléments.

En Polynésie française, le dispositif a concerné 246 élèves, issus de 11 écoles de Papeete et 2 écoles de Moorea, soit 111 élèves (54 filles et 57 garçons) pour le groupe contrôle et 135 élèves (63 filles et 72 garçons) pour le groupe expérimental. Le pilotage du dispositif est mis en œuvre par une cellule « Langues et culture polynésiennes » (LCP), placée sous la responsabilité d'un inspecteur de l'Éducation nationale, pour l'ensemble des circonscriptions. Dans la classe, c'est le même enseignant qui assure l'enseignement des disciplines « classiques » et celui du/en tahitien, à raison de cinq heures hebdomadaires.

Les évaluations se font selon deux axes. Le premier axe, psycholinguistique, évalue « *l'impact global de l'enseignement des langues sur les compétences langagières des élèves de cours préparatoire, tant en langue d'origine ou locale² qu'en français, et sur leurs comportements et compétences scolaires et leur développement personnel* ». Le second, sociolinguistique, « *cherche à déterminer si le renforcement de l'enseignement des langues locales à l'école modifie les représentations et les pratiques, modifie les pratiques linguistiques des familles, contribue à faire évoluer positivement les représentations linguistiques sur les langues d'origine et sur le français, et participe au rapprochement des familles avec l'école.* »

L'hypothèse de départ consiste à vérifier si ces dispositifs d'enseignement bilingue à l'école primaire permettent, d'une part, de « *consolider les compétences linguistiques des élèves dans leur langue d'origine ou en langue locale si cette langue n'est pas leur langue d'origine* » ; et d'autre part, de « *favoriser la réussite scolaire, notamment en renforçant la maîtrise du français écrit* ». En effet, pour les auteurs, « *La première hypothèse devrait, en conformité avec la théorie de l'interdépendance développementale (Cummins, 1979 ; 2001), se traduire par une amélioration des performances langagières des élèves aussi bien dans la langue d'origine ou locale qu'en français. La deuxième devrait se traduire par des effets du bilinguisme sur l'acquisition de l'écrit (Bialystok, 2009 ; Bialystok, Luk, Kwan, 2005).* »

En ce qui concerne le premier point, « *consolider les compétences linguistiques des élèves en langue locale* », l'évaluation psycholinguistique conduite permet d'établir un bilan positif sur

¹ « ECOLPOM est financé par l'Agence Nationale de la Recherche (projet n°ANR-08-BLAN-001-02) de 2009 à 2011(4), il associe quatre laboratoires : le Laboratoire Éducation Cognition et Développement (Labécd – EA3259) de l'Université de Nantes le Centre des Nouvelles Études sur le Pacifique (CNEP) de l'Université de la Nouvelle-Calédonie, le SeDyL - Structure et Dynamique des Langues (CNRS FRE 3326 INALCO IRD UMR 135 Paris 7 - Centre aréal : CELIA - Centre d'Etudes des Langues Indigènes d'Amérique) et l'Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux (IRIS) (UMR EHESS-CNRS-INSERM-Paris 13). L'idée est de proposer des évaluations analogues en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane, mais en tenant compte des différences linguistiques, culturelles et sociales de chacune de ces collectivités selon deux axes complémentaires. » (Nocus, 2012)

² Le drehu et l'ajië pour la Nouvelle-Calédonie ; le tahitien pour la Polynésie française ; le créole et le nengee pour la Guyane

les acquisitions en langue vernaculaire et d'infirmier les théories ou représentations relatives au déficit scolaire des bilingues :

Globalement, nos résultats (voir Nocus, Vernaudon, Guimard, Paia et Florin, 2011) confirment que les élèves progressent en langue locale au bénéfice des groupes expérimentaux et que le fait d'être scolarisé dans une classe expérimentale n'entrave pas l'apprentissage de la lecture en français ». (...) Enfin, un effet positif des dispositifs sur la lecture en langue locale est observé. Ces résultats sont en accord avec ceux qui sont issus de nos précédentes recherches (Nocus et al, 2007 ; Nocus et al, 2012) et avec les données de la littérature internationale (Bialystok, 2001 ; Lecocq et al., 2007 ; Perregaux, 1994). (Nocus & al., 2012b)

L'enquête sociolinguistique quant à elle, corrobore ces effets positifs et manifeste un processus en rétroaction de l'école vers la maison qui tend à la valorisation des langues polynésiennes. Ainsi, du côté des usagers :

Ces parents¹, volontaires au départ pour que leur enfant soit inscrit dans une classe expérimentale, ne regrettent pas ce choix. Ils évoquent les compétences en tahitien, dont les progrès dans l'acquisition sont très nettement visibles à la maison : les enfants « parlent bien », ils « font des phrases entières », par opposition aux « petits mots » (expression consacrée pour désigner l'absence de fluidité dans la conversation). Par ailleurs, ces enfants des classes expérimentales ECOLPOM hésitent moins que les autres de leur âge à s'exprimer en tahitien quand on s'adresse à eux dans cette langue. Capable de lire en tahitien, les enfants sont manifestement « là où on ne les attendait pas ». Environ les deux tiers des parents estiment que le dispositif ECOLPOM produisait des effets sur leurs enfants en termes de changements dans l'attitude par rapport à la langue d'origine : les enfants sont « plus curieux », plus « ouverts ». Confirmant les résultats de la première expérimentation (2005-2008), un effet majeur des 5 heures de tahitien à l'école est la multiplication des occasions pour l'enfant de s'exprimer en tahitien à la maison : les enfants posent des questions, répètent ce qu'ils viennent d'entendre dans une conversation ou à la télévision, corrigent la prononciation, racontent les nouveaux mots appris en classe, etc. (Nocus & alii, 2012b)

Du côté des enseignants, après une mise en place « un peu anxieuse », l'expérimentation est jugée « globalement très positive » :

Plusieurs facteurs sont mobilisés par les enseignants pour expliquer comment ils sont parvenus à surmonter ces craintes. Ils évoquent premièrement le suivi dont ils ont bénéficié (stages permettant la mutualisation des pratiques, visites de conseillers mis à leur disposition, etc.). Ils parlent ensuite des feed-backs positifs dans la classe : leurs craintes se sont dissipées à mesure que les enfants gagnaient en assurance en tahitien, et en autonomie en lecture, qui reste le critère numéro 1 d'évaluation par les enseignants de la situation d'un élève de CP. Il

¹ Il faut apporter ici une précision sur la configuration sociolinguistique des familles concernées : « Sur 48 familles, seules 2 peuvent être considérées comme « monolingues », au sens où, d'origine métropolitaine, elles ont déclaré n'utiliser qu'une seule langue à la maison : le français. Les 46 autres sont « plurilingues » : 10 sont trilingues (français, tahitien + paumotu ; français, tahitien + rapa ; français, tahitien + anglais ; français, tahitien + chinois ; français, tahitien + mangarévien), les 36 autres déclarent que l'enfant entend à la maison du français ET du tahitien (33 cas), du français ET du futunien (1 cas), du français ET de l'anglais (1 cas), du français et du chinois (1 cas). Le français est la langue privilégiée dans la communication avec les enfants ». (Nocus & al., 2012b)

est clair dans tous les cas que cette entrée dans l'écrit simultanément dans les deux langues n'a, de leur point de vue, nuit à aucun enfant et qu'elle aura même sans doute largement profité à beaucoup, notamment à ceux repérés comme en difficulté d'adaptation scolaire. Cela restera bien sûr à confirmer par les évaluations psycholinguistiques. (Ibid.)

En ce qui concerne le second point, « favoriser la réussite scolaire, notamment en renforçant la maîtrise du français écrit », on peut estimer que les objectifs sont partiellement atteints, puisque les élèves qui ont eu un enseignement bilingue bénéficient d'une plus-value scolaire dans ce domaine, sans effet négatif sur la langue française, par rapport à ceux qui n'ont pas fait l'objet du même enseignement. La réussite scolaire s'en trouve donc favorisée. Toutefois, et bien qu'il convienne de relativiser cette attente¹, les résultats attendus relatifs au transfert de compétences d'une langue à l'autre restent à ce stade à établir :

Néanmoins, aucun effet des dispositifs LCO n'est obtenu sur les compétences orales et sur la lecture en français. (...) À Papeete et Moorea, le dispositif LCO a un impact sur la maîtrise du tahitien en production. Toutefois, le groupe expérimental présente un tassement de ses performances en français par rapport au groupe contrôle. Ce résultat est à rapprocher de ceux obtenus antérieurement en Polynésie française (Nocus et al, 2012) qui montraient, en français, un ralentissement des progrès des élèves des groupes expérimentaux par rapport aux élèves des groupes contrôle en milieu d'étude, puis une accélération à la fin, qui leur a permis de rattraper leur retard. (...) (Ibid.)

Dans le cadre de notre recherche, plusieurs points retiennent notre attention :

Tout d'abord, en ce qui concerne la dimension sociolinguistique, il est intéressant de constater que l'examen de la réalité du profil sociolinguistique des enfants a conduit à questionner l'hypothèse théorique de départ, car la situation sociolinguistique en Polynésie est plus complexe² que la coexistence de deux langues :

L'enquête réalisée auprès des familles (...) révèle une tendance générale à la pratique du français majoritairement dans les échanges avec les enfants, alors que les parents sont la plupart du temps bilingues. La combinaison tahitien-français est toutefois très présente dans l'entourage des élèves. Ces résultats obligent à sortir d'une vision dichotomique entre une langue tahitienne maternelle qui serait entendue exclusivement à la maison et une langue française découverte en arrivant à l'école : la très grande majorité des élèves ont le français ou une interlangue tahitien-français comme langue familiale dominante. [...] L'hypothèse d'un transfert attendu du tahitien vers le français L2 est donc à nuancer dès le départ, puisque

¹ Les auteurs précisent avec justesse : « ces premiers résultats doivent nécessairement être réexaminés à la lumière de données longitudinales. Comme le souligne la littérature scientifique, un certain nombre d'années est nécessaire pour voir apparaître d'éventuels effets de transferts positifs inter-langues et s'assurer des avantages du développement bilingue sur les apprentissages scolaires. »

² Ainsi, pour les parents, « on observe une modification profonde des représentations de ce que Gumperz appelait en son temps (1989) le « code nous » et le « code eux »². (...) Chez les parents des enfants impliqués dans les classes ECOLPOM, dont on fera l'hypothèse qu'ils sont représentatifs d'une certaine génération, il y a un nouveau « code nous » (les adultes - en tahitien ou en français, selon les circonstances) et un nouveau « code eux » (les enfants - en français exclusivement), ou plutôt un déplacement de la frontière de l'usage des deux codes qui ne connote plus une frontière entre dedans/dehors, famille/monde extérieur, privé/public, intime/étranger, etc., mais une frontière intergénérationnelle au sein de l'espace domestique ». (Salaün 2012)

le tahitien n'est pas la langue L1 des élèves, mais pourtant leur langue d'origine et une langue de socialisation. (Nocus & al. 2012a : 68).

En ce qui concerne les aspects sociodidactiques, on notera que l'enquête sociolinguistique menée a permis d'établir que deux facteurs sont déterminants et éclairent les différences de performance dans les différents sites du dispositif : il s'agit de l'effet-maître¹ d'une part, et du profil sociolinguistique des enfants, de l'autre. Concernant l'effet maître, qualifié « d'important », les auteurs précisent :

« L'hypothèse est (...) ici que la manière dont les enseignants conçoivent leur rôle et la nature des pratiques pédagogiques qui sont les leurs ont un impact déterminant sur les résultats auxquels parviennent leurs élèves. Il s'agit donc à la fois de travailler sur les représentations de son rôle par l'enseignant, sur ses représentations des finalités spécifiques de la discipline LCP, et sur la nature de ses pratiques de classe : comment l'enseignant se représente-t-il sa fonction ? Comment envisage-t-il la spécificité de ce qu'il est chargé d'enseigner en langue d'origine, et comment met-il en œuvre cette spécificité ? ». (Salaün, 2011 : 40).

Cet hypothèse mérite certainement discussion car on sait par ailleurs (Bressoux², 1994, 1995 ; Duru-Bellat, 2001), que les élèves les plus éloignés de la norme scolaire sont aussi les plus sensibles à l'effet-maître. Certes, comme son nom l'indique l'effet-maître concerne « *la manière dont les enseignants conçoivent leur rôle et la nature des pratiques pédagogiques qui sont les leurs* » (Salaün, 2011) mais il concerne aussi le sujet élève, et l'hypothèse est ici réversible : l'importance de l'effet-maître est peut-être révélatrice du type d'élève auquel on a affaire, et l'impact des représentations des enseignants a son corollaire qui reste à appréhender dans la réalité socio-scolaire.

Un second élément concerne la langue de l'institution. Cette enquête permet en effet d'observer que certaines tensions agissent au sein de l'institution. Un premier aspect concerne la langue de scolarisation et le rapport à l'écrit :

Alors qu'une innovation majeure d'ECOLPOM consiste à cibler l'entrée dans l'écrit en raison des effets cognitifs afférents, un certain nombre des interlocuteurs témoignent d'assez fortes réticences face à cette « scripturalisation » précoce du tahitien, qu'on interprétera comme l'indicateur de représentations linguistiques dont le tahitien comme langue de la réussite scolaire constitue un angle mort. Enfin, une autre dimension de l'intérêt d'un enseignement renforcé des LCP à l'écrit est négligée dans les représentations des institutionnels : il s'agit de la démocratisation de l'accès à la langue que permet sa transmission scolaire et pour rejoindre le point précédent, son rôle dans la prévention de l'illettrisme. (Nocus & al., 2012b)

¹ Concernant l'effet maître, qualifié d' « important », les auteurs précisent « L'hypothèse est (...) ici que la manière dont les enseignants conçoivent leur rôle et la nature des pratiques pédagogiques qui sont les leurs ont un impact déterminant sur les résultats auxquels parviennent leurs élèves. Il s'agit donc à la fois de travailler sur les représentations de son rôle par l'enseignant, sur ses représentations des finalités spécifiques de la discipline LCP, et sur la nature de ses pratiques de classe : comment l'enseignant se représente-t-il sa fonction ? Comment envisage-t-il la spécificité de ce qu'il est chargé d'enseigner en langue d'origine, et comment met-il en œuvre cette spécificité ? ». (Nocus & al. 2012b).

² BRESSOUX P., 1994, « Les recherches sur les effets-école et les effets-maître ». *Revue française de pédagogie*, 108, p. 91-37 & BRESSOUX P., 1995, « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effets-école et effets-classe en lecture. » *Revue française de sociologie*, XXXVI, p. 273-294.

Un autre aspect concerne le rapport à la France :

On remarque cependant que l'enseignement des LCP est étroitement corrélé dans les discours à une tension, structurante, qui est celle du décrochage d'avec le modèle national, car il est précisément ce par quoi le curriculum local peut s'éloigner du national. (ibid.)

Les LCP « sont donc aussi, forcément, un objet de crispation pour tous ceux qui voient dans l'alignement sur le système métropolitain le garant de la crédibilité du système scolaire polynésien » objet dans lequel il est possible de « une dimension strictement politique dans le lobbying local en vue d'obtenir de Paris la reconnaissance d'un régime en quelque sorte dérogatoire » (Salaün, 2011 : 148).

En conclusion, le bilan global marque « un consensus autour de la nécessité de promouvoir les LCP, objectif sur lequel tout le monde s'accorde ». Ce consensus marque peut-être un changement de paradigme : « en Polynésie française aujourd'hui, il semble admis qu'enseigner les LCP relève en ce sens de l'intérêt général, conviction qui transcende les appartenances politiques ou les orientations idéologiques des uns et des autres ». (Nocus & al., 2012b). Toutefois, si l'on inscrit la recherche dans une double perspective synchronique et diachronique, il est perceptible que des tensions persistent.

Parallèlement à la mise en œuvre de cette expérience, une concertation a été lancée (2009-2011) afin de rénover la charte de l'éducation. La nouvelle Charte intègre donc, sur la base de la validation de l'expérimentation ECOLPOM, de nouvelles perspectives pour une promotion des langues polynésiennes et du plurilinguisme à l'école.

❖ 2011 : LA CHARTE DE L'EDUCATION RENOVEE : VERS LE PLURILINGUISME ?

La mise en œuvre de la Charte de l'éducation telle que renouvelée et mise en place à la rentrée 2012, repose, nous l'avons vu (*supra*, chapitre 2, sur un ensemble de textes [voir annexes] :

- la Charte elle-même (loi du pays n° 2011-22 du 29 août 2011)
- le projet éducatif quadriennal de la Polynésie française, outil d'évaluation de la performance : instauré pour une période de quatre ans, il « fixe six orientations prioritaires, déclinées en objectifs concrets, chacun assorti de modalités de mise en œuvre et d'indicateurs pour une évaluation annuelle des performances accomplies. » Il présente 128 indicateurs de performance.
- Un projet triennal de performance prévu pour la période 2012-15 qui spécifie quelques grands axes programmés et bénéficiant d'une dotation financière dans le cadre de la convention État-Polynésie française de 2007.

- le Socle commun de connaissances et de compétences (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école¹)
- Les programmes mis en place au niveau de la Polynésie française.

Bien qu'elle reprenne les principes essentiels de la Charte de 1992, la Charte de 2011, rénovée, se veut ambitieuse et novatrice. Quelques points retiennent particulièrement notre attention, en ce qu'ils se trouvent en cohérence avec les analyses que nous avons faites jusqu'ici, et sont susceptibles d'apporter des réponses intéressantes.

On notera ainsi que d'une façon générale, la Loi de pays affirme le principe de l'éducation comme priorité du Pays, dans une perspective réflexive et holiste qui paraît pertinente au regard de la conception d'un système éducatif comme système complexe ouvert :

L'éducation est la priorité de la Polynésie française. Elle a pour finalité d'élever l'enfant pour qu'il devienne une personne responsable respectueuse d'elle-même, des autres et de l'environnement. **La Polynésie française fait donc de son système éducatif l'instrument qui garantit à sa société sa cohésion sociale, son bien-être et son développement durable, dans le respect de son identité, de ses langues, de sa culture et de son Histoire.**
(Loi du pays n° 2011-22 Article LP 1er)

En ce qui concerne « *les finalités de l'éducation en Polynésie française* », la diversité linguistique et le plurilinguisme sont érigés en valeurs et constituent le soubassement d'une école qui se veut désormais être le lieu de la réussite :

L'objectif de l'École est la réussite de tous les élèves. Cette réussite impose la maîtrise du langage qui passe par le développement des compétences linguistiques en français, en langues polynésiennes et en langues étrangères (*Charte* : 2)

L'école a ainsi pour finalité de concilier les principes de la République et l'identité polynésienne.

Se référant aux valeurs universelles et aux principes de la République, l'École transmet une culture humaniste et combat toute discrimination.

Sur ce point, la formulation porte la trace d'une rupture que l'on cherche à abolir, puisque l'école doit s'attacher à « réconcilier » l'élève et sa culture ; cela peut être interprété comme un dépassement salutaire :

¹ Certains articles de la Loi d'orientation de 2005 sont applicables en Polynésie française.

Elle réconcilie le jeune polynésien avec sa propre culture et le conforte dans son identité. L'École permet l'enrichissement mutuel des cultures et forme des citoyens respectueux et fiers d'appartenir à une société plurielle. Service public polynésien, l'École assure à tous l'accès à un enseignement de qualité recherchant en permanence les solutions les plus performantes pour s'adapter au changement. L'École doit tirer profit de la diversité linguistique de la société polynésienne pour favoriser le plurilinguisme tout au long de la scolarité. La langue d'enseignement est le français. Sa maîtrise, orale et écrite, est indispensable à la fois aux apprentissages scolaires et à l'exercice de la citoyenneté.

Il nous paraît aussi pertinent que ce dépassement s'inscrive dans un processus qui passe par l'exercice de la réflexivité :

Tout au long du cursus scolaire, les langues et la culture polynésiennes sont valorisées afin d'entretenir un climat favorable à la diversité culturelle et linguistique et de permettre aux élèves de s'exprimer et de réfléchir sur leur propre diversité et celle de l'autre.

Ainsi que par l'acquisition d'une « démarche intellectuelle rigoureuse » :

L'École doit transmettre les principaux éléments de mathématiques et une culture scientifique et technologique nécessaires à une représentation cohérente du monde et à la compréhension de l'environnement quotidien. Elle forme les élèves à une démarche intellectuelle rigoureuse, constitutive du raisonnement scientifique, et veille à l'acquisition des compétences techniques. Elle participe à l'éducation permanente. Ces connaissances et ces compétences permettent à l'élève de poursuivre ses études et d'accéder à une formation professionnelle dans les meilleures conditions.

L'École doit favoriser la mobilité sociale et professionnelle, ce qui impose la prise en considération des standards nationaux et internationaux dans la rédaction des programmes.

Tous les acteurs et les partenaires du système éducatif, œuvrent ensemble pour faire des enfants des citoyens autonomes et responsables, fiers de leur identité culturelle, en mesure de s'intégrer dans la vie sociale et professionnelle, et ouverts au monde. (*Charte de l'éducation, 2011 : 5*)

La stratégie de valorisation des langues polynésiennes dans le cadre éducatif définit ainsi les contours d'une politique linguistique. Cette stratégie semble toutefois essentiellement appréhendée du point de vue de l'individu, allant jusqu'à la proposition de « PPRE linguistiques » :

2.2.2- Valoriser les langues polynésiennes et favoriser le plurilinguisme

L'École met en place une stratégie adaptée à une éducation plurilingue. Les langues d'origine des élèves sont valorisées. Tout au long de leur scolarité, l'enseignement d'une langue polynésienne est proposé dans un cadre défini par le conseil des ministres.

Des programmes d'enseignement pris en conseil des ministres définissent à chaque étape de la scolarité les niveaux de connaissances et de compétences à atteindre et les dispositifs pédagogiques. La mise en place de programme personnalisé de réussite linguistique peut être proposée dans le cadre des programmes de réussite éducative. (*Charte*, 2011 : 5)

Dans le même esprit, il est introduit une validation des compétences en langue polynésienne à la fin du collège :

Les collèges dispensent un enseignement réparti en deux cycles. La scolarité au collège est sanctionnée par le diplôme national du brevet qui atteste l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun et s'accompagne d'une validation en langues polynésiennes. (*Charte*, 2011 : 6)

Reliant les « patrimoines » culturel et naturel, ce que l'on pourrait interpréter comme relevant d'une vision écosophique, la Charte, dans ses principes, affirme aussi la prise en compte de l'environnement culturel ainsi que naturel, cela étant fait cependant sous réserve de la compatibilité avec les diplômes nationaux :

L'École prend en considération les réalités historiques, sociales, économiques, naturelles et culturelles du Pays pour assurer l'efficacité de l'enseignement. Le Pays veille à encourager des actions fondées sur son patrimoine culturel et naturel afin de donner aux élèves les repères pour leur réussite. L'École intègre une perspective d'éducation au développement durable, indispensable pour la préservation des richesses naturelles de la Polynésie française, marines ou terrestres, notamment celles de la biodiversité. Les programmes d'enseignement et les dispositifs pédagogiques des écoles, des collèges et des lycées intègrent ces réalités. Dans le second degré, le contenu des programmes doit être compatible avec la préparation des diplômes nationaux. (*Charte*, 2011 : 8)

La dimension socio-scolaire est prise en compte dans le cadre d'un projet éducatif global ; c'est ainsi que à la suite de Charte, l'Assemblée de la Polynésie française réaffirme la nécessité d'un partenariat impliquant la société tout entière, s'appuyant sur des exemples de « bonnes pratiques » tels que les Projets éducatifs locaux :

Concernant les parents d'élèves, la Charte de l'éducation de 1992 a permis leur représentation au sein des instances « décisionnelles » de l'école ou de l'établissement. Mais force est de constater que nombreux sont ceux qui ni ne participent ni ne s'intéressent à la vie de l'école, voire à la scolarité de leur(s) enfant(s). Les représentants préconisent la multiplication des dispositifs et projets visant « à aller vers » les parents d'élèves. Il est important de mettre les parents en confiance avec l'école et surtout avec eux-mêmes. Les parents sont les acteurs de la réussite de leur(s) enfant(s), ils doivent le savoir et en prendre conscience. Des programmes interministériels de soutien à la parentalité conforteraient la place des parents dans la réussite de leur(s) enfant(s). À cet effet, les représentants souhaitent la mise en place d'une mission interministérielle sur la

parentalité. Les communes, les ministères, les services administratifs, le monde du travail sont les partenaires incontournables du système éducatif. **Dans certaines communes, des projets éducatifs locaux ont été élaborés et visent à la réussite éducative des enfants. Les premiers résultats sont probants.** Les représentants encouragent le développement des projets éducatifs locaux. Ce type de projet permet de fixer des objectifs généraux et opérationnels adaptés à la population locale, et de garantir le partenariat par la réunion des moyens humains nécessaires pour les atteindre. (*Charte 2011 : 15*)

Au moment où j'écris, il est un peu tôt pour établir un bilan de ces rénovations majeures. Il est certain que l'on s'achemine maintenant vers une nouvelle politique éducative linguistique de la Polynésie française, qui privilégie conjointement la maîtrise de la langue française et des langues polynésiennes. Nous en reprendrons les aspects relatifs à la mise en œuvre didactique dans la prochaine partie.

7.3. CONCLUSION : VERS UN POSTCOLONIALISME ?

En conclusion de cette étape, la question se pose de savoir si l'école en Polynésie française s'émancipe du cadre métropolitain, pour mettre en place une écologie linguistique plus en harmonie avec son milieu et ses aspirations sociétales.

7.3.1. DES ESPACES EN MOUVEMENT, UNE RECONFIGURATION PLURILINGUE

La mise en perspective de différents espaces institutionnels, tels que le domaine religieux et le domaine scolaire, permet d'observer des espaces figés en décalage avec les pratiques réelles, qui se caractérisent, elles, par leur « dispersion » et leur « fluidité » (cf. Fer & Malogne-Fer, 2012, *supra*). Ces espaces sont ainsi appelés à se reconfigurer.

Dans le champ religieux, la prégnance de la mobilité religieuse, et l'émergence de nouvelles églises semblent marquer le dépassement d'une forme de diglossie linguistique et religieuse.

Le champ éducatif présente une configuration similaire. En effet, d'un point de vue historique, le processus de configuration qui a abouti à l'école actuelle est apparu comme un espace restrictif et réducteur du capital linguistique et culturel. L'espace sociolinguistique du français, et donc son espace didactique, s'est ainsi construit comme un champ intrinsèquement disjonctif, fondé sur une construction diglossique, et figé par le poids de la norme. Nous voyons néanmoins que ces figements sont agités par des dynamiques chaotiques (en tension). Toutefois, la mise en place de la Charte rénovée instaure une nouvelle dynamique qui va certainement permettre de renverser quelques perspectives linguistiques.

7.3.2. UN ACTE FONDATEUR

À mon sens, un événement peut être considéré comme la première pierre d'une reconstruction postcoloniale, parce que cet événement se place sur un plan différent de celui des réformes administratives, en ce sens qu'il revêt une valeur hautement symbolique.

En décembre 2007, lors du 7^{ème} festival des marquises, le ministre de l'éducation Jean-Marius Raapoto représentait le président du gouvernement lors de la cérémonie d'ouverture. Dans son discours d'ouverture, [voir annexe], il s'adressait aussi bien au peuple marquisien qu'au représentant du gouvernement de l'État français, venu célébrer l'événement en la personne de Christian Estrosi, alors ministre des outremer. Le discours d'ouverture, introduit sur un mode qui n'est pas sans rappeler celui du *Pacific way*, tant dans les valeurs véhiculées que dans l'adresse aux invitants,

Cet événement est unique dans le Pacifique et probablement dans le Monde. Les îles de l'archipel rivalisent d'adresse, de performances mais il n'y a pas d'argent à gagner ; aucun spectacle n'est payant ; le ati enata se réunit et nous avons le privilège d'être vos invités. Notre gouvernement a apporté un soutien sans précédent à cet événement culturel pour témoigner de la solidarité de tous les Polynésiens, de notre fierté et de notre attachement à notre culture polynésienne, fondement de notre identité (Raapoto, Discours d'ouverture)

Ce discours permit à Jean-Marius Raapoto de rappeler le processus — exceptionnel, de son point de vue — de réappropriation culturelle du peuple marquisien :

Que de chemin parcouru depuis que quelques-uns d'entre vous ont osé braver les interdits, les contraintes, les préjugés et les craintes superstitieuses pour redonner une place à votre culture ancestrale dans le présent et l'avenir des Marquisiens et de tous les Polynésiens. Vous avez par votre persévérance - trop souvent seuls - redonné aux jeunes de votre archipel la fierté d'être Marquisiens, l'envie de redécouvrir la culture de leurs ancêtres, l'envie de se la réapproprier, de la réinventer, de l'enrichir de nouveaux apports. Ce sont les tatouages, les sculptures, le travail de la pierre et de l'os, les légendes, les haka aujourd'hui reconnus dans le monde entier, qui ont bénéficié du miracle de votre renouveau culturel. (Raapoto, ibidem),

Puis le ministre de l'éducation mit en évidence la vigueur des langues polynésiennes aux Marquises, qu'il opposa bientôt à la concurrence létale du français, symbolisée par la pratique du signal, et cause d'après lui de l'échec scolaire aujourd'hui préoccupant :

Les enfants parlent marquisien entre eux, et ils en sont fiers. Et ils ont raison. Tout comme les Tuhuka transmettaient un savoir valorisé par la reconnaissance de la société, nous devons tous transmettre nos langues polynésiennes à nos enfants. Elles doivent être reconnues, avoir droit de cité. Elles sont notre expression et tout comme nous avons le droit de respirer, tout comme nous avons le droit d'exister, nous avons le droit et le devoir de faire vivre nos langues et notre culture polynésienne.

Quelle tristesse !! Il n'y a pas si longtemps encore, les enfants polynésiens devaient parler exclusivement le français à l'école. Il leur était interdit de parler dans leur langue maternelle sous peine de punitions sévères, souvent infamantes. Mais comme les réfractaires étaient trop

nombreux pour être tous systématiquement corrigés, comme ils s'exprimaient spontanément et à tout bout de champ dans la langue de leurs parents, de zélés éducateurs ont imaginé un système ingénieux. Ils remettaient un coquillage au premier élève surpris à parler en langue polynésienne à charge pour lui de trouver un autre récalcitrant pour lui remettre le coquillage du tabou et de l'interdit. Finalement, c'est devenu un jeu ; les enfants ont intégré la contrainte, ils ont simplement continué à parler leur langue en cachette et beaucoup d'entre eux ont déserté l'école.

Nous payons aujourd'hui le prix de cette mise en concurrence des langues française et polynésienne : malgré les efforts soutenus de leurs maîtres, le taux moyen de réussite des enfants polynésiens aux évaluations nationales de français est inférieur de 6 points à la moyenne des seules Zones d'Éducation Prioritaires de métropole.(ibid.)

Après avoir opposé dans un questionnement lyrique, la légalité constitutionnelle et la légitimité du peuple à disposer de sa langue,

Se réfugier derrière la constitution, qui n'est qu'une loi plus importante que les autres, pour refuser au peuple polynésien le droit naturel d'échanger et de débattre sur l'avenir de notre pays dans nos langues n'est pas une bonne démarche. Auriez-vous imaginé un seul instant venir à ce festival pour vous adresser à un peuple de muets ?

Établir des hiérarchies entre les cultures en dévalorisant les langues polynésiennes, en marginalisant leur usage, en leur refusant l'accès aux espaces de débats publics de leurs représentants élus n'est pas une démarche respectueuse de notre identité.[...]

Les élus polynésiens veulent parler en langue polynésienne de la Polynésie au sein de l'assemblée de Polynésie. Pourquoi faudrait-il ouvrir des négociations pour cela ? Les députés français accepteraient-ils qu'on les oblige à ne parler qu'anglais à l'assemblée nationale ou même au parlement européen ? Ne trouveraient-ils pas cela humiliant et absurde ?

Accepteraient-ils de se plier à une telle décision imposée par d'autres sans aucun respect de leur identité et de leur histoire ? (ibid.)

Jean-Marius Raapoto remit au représentant de l'État un coquillage, avec mission de le porter « *aux élus nationaux, au gouvernement de la France et au président de la République* ».

Je vous confie ce coquillage et vous demande avec respect et déférence de le ramener symboliquement en métropole pour marquer la rupture avec une politique ressentie par les Polynésiens comme le déni de leur identité. Nous savons bien qu'il y a aussi en France, au sein même de la représentation nationale, une tradition de tolérance et de respect de l'autre prête à reconnaître notre droit à parler nos langues. (Ibid.)

Le message opère ici un renversement, et en situation coloniale, il entre en résonance avec d'autres processus similaires, dont le plus saillant peut-être est l'édification du concept de négritude par Aimé Césaire (1932-34), accompagné notamment dans cette démarche de Léopold S. Senghor et Léon-Gontran Damas. Le renversement de la signification du terme marqueur d'oppression (le signal du coquillage, pour Raapoto, le qualificatif « nègre » pour Césaire) s'accompagne de l'affirmation d'une spécificité culturelle,

Bien sûr, je simplifie. Il reste que le Blanc européen est, d'abord, discursif; le Négro-Africain, d'abord, intuitif. Il reste que tous les deux sont des hommes de raison, des hommes sages, mais pas de la même manière. (Senghor, 1967 : 6). [...]

Cette spécificité culturelle participe également, mais en complémentarité, à la définition de l'humanité, et doit donc être reconnue et respectée comme telle. C'est ce que signifie Raapoto, en circonscrivant son discours sur un plan linguistique :

Nous ne demandons qu'à pouvoir nous exprimer chez nous dans une langue de chez nous. Il est vrai, le français a toute sa place dans la société polynésienne contemporaine mais il ne doit pas prendre toute la place. (Raapoto, Discours d'ouverture)

C'est aussi ce que rappelle Senghor, pour qui au terme de trente années de luttes, le cap de la reconnaissance identitaire peut être dépassé :

Il y a mieux. Déjà la négritude participe à l'édification de la civilisation de l'Universel. Elle y participe, depuis le début du siècle, par l'art nègre et le jazz, le surréalisme et la réhabilitation de la raison intuitive. Depuis le début du siècle, on ne sculpte ni ne peint, on ne chante ni ne danse, on ne sent ni ne pense plus de la même façon. On ne marche plus, on ne rit plus comme auparavant. Et cette participation de la négritude a été d'autant plus forte, d'autant plus universelle qu'elle se faisait, en grande partie, par le détour des États-Unis d'Amérique, la nation la plus puissante du monde contemporain.

Je pourrais dire : c'est notre revanche. Mais le temps de la revanche est passé, celui de la négritude militante où il fallait s'opposer pour se poser. Nous sommes au temps de la convergence panhumaine. Notre fierté est que, grâce à l'apport de nos valeurs de civilisation, l'humanisme du XXe siècle soit plus humain, donc plus vrai, parce que formé par la totalité des hommes sur la totalité de notre planète Terre. (Senghor, 1967 : 20)

Aussi on ne s'étonnera pas que le discours du ministre se termine dans une tonalité assez différente de celle utilisée à son début, prenant les accents d'un appel à la désobéissance civile, soutenu par une clarification linguistique¹, et prolongé d'une invitation à l'altérité :

*Car je dois vous le dire Monsieur le Ministre, **nous ne négocierons pas la restriction de notre liberté d'expression** et si le pouvoir parisien persiste à vouloir nous interdire de débattre dans nos langues à l'assemblée, il faudra que Madame le Haut Commissaire, garante de la légalité, se procure toute une cargaison de coquillages car les « petits représentants désobéissants » seront, je le crains très nombreux.*

Comprenez-nous. Le mot REO, EO en marquisien signifie à la fois la langue et la voix ; nous interdire de parler notre langue c'est aussi nous priver de notre voix ! Alors, Monsieur le Ministre, si la loi ne nous respecte pas, devons-nous respecter la loi au mépris de ce qui constitue notre âme ? Je vous invite par contre à faire avec nous le constat de notre Matavaa, au réveil de nos réalités culturelles, de notre ressenti. (Raapoto, discours d'ouverture).

Cet acte fondateur s'inscrit dans un cadre plus vaste de reconfiguration des espaces langagiers : certains mouvements sont perceptibles en tant que dynamiques liées aux

¹ J.M. Raapoto est titulaire d'un doctorat en sciences du langage (section 07)

mutations sociétales, comme cela apparaît dans le champ religieux. Dans le champ éducatif, il existe aussi un ensemble de plus en plus mouvant, qui semble rester en partie sous-jacent, alors qu'une politique volontariste de promotion des langues autochtones est mise en œuvre, politique dont nous allons apprécier certains des effets ultérieurement.

C'est ainsi que la réforme de 2011, en dépassant la perspective diglossique vers une mutation plurilingue, oppose au processus de dévalorisation de ces langues à l'école une ré-affirmation claire de la fierté d'être polynésien. Il est toutefois notable que le poids des représentations du passé persiste, rendant de ce fait difficile la prise en compte des pratiques langagières réelles.

7.3.3. MAIS ... LE POIDS DES STRUCTURES ET DES REPRESENTATIONS PASSEES PERSISTE

Tout d'abord, le cadre législatif reste contraignant : d'une part, nous avons vu que le traitement par le législateur des langues polynésiennes contribue à établir une hiérarchie au sein de ces langues. En effet, du fait de l'Article 2 de la Constitution qui dispose que « la langue de la République est le français », et malgré l'article 75-1 introduit par la révision constitutionnelle de 2008, selon lequel les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France, une disposition législative visant à protéger une langue régionale ou minoritaire ne peut pas avoir pour effet de conférer des droits spécifiques à ses locuteurs, parce qu'alors ces droits s'opposeraient aux principes constitutionnels de la République une et indivisible. Cette interprétation a toujours constitué l'argument du Conseil d'État dans les différents litiges (cf. *supra*) qui ont pu être portés à son arbitrage, à l'instar des décisions du Conseil Constitutionnel¹. De ce fait l'enseignement des langues dites régionales ne peut être rendu obligatoire (même si l'observation du réel fait apparaître certaines formes de tolérance, en ce qui concerne l'école primaire ou les épreuves des différents concours de recrutement des enseignants du premier degré), et la co-officialité est impossible. Le français bénéficie donc d'un statut de supériorité. Mais nous avons vu que la hiérarchisation intervient aussi entre les différentes langues polynésiennes, au bénéfice du tahitien, (« *La langue tahitienne est un élément fondamental de l'identité culturelle* », « *Sur décision de l'assemblée de la Polynésie française, la langue tahitienne peut être remplacée ...* »), dans un vaste mouvement centralisateur. Sans compter que dans le statut de 2004, les cinq langues des Australes qui avaient pourtant bien été identifiées par le rapport Cerquiglini (1999) sont oubliées².

¹ On se référera notamment à la Décision n° 2011-130 QPC du 20 mai 2011 du Conseil Constitutionnel (voir en annexe) et à la table-ronde organisée Le CDRE, Centre de documentation et de recherche européennes de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour, le vendredi 3 février 2012, intitulée, *Langues régionales et Constitution : rupture ou continuité ? - Table ronde à la lumière de la décision 2011-130 QPC du Conseil Constitutionnel*, et l'intervention de Guy Carcassonne sur cette question.

² On notera qu'il existe aussi des langues non polynésiennes qui auraient pu bénéficier d'une reconnaissance, en tant que langue d'origine d'une partie de la population en Polynésie française, par exemple le *hakka*. Cette langue n'a pas été identifiée par le rapport Cerquiglini (1999) comme langue minoritaire alors qu'elle paraît, à

❖ LE STATUT DE LA LANGUE POLYNÉSIENNE A L'ÉCOLE RESTE INCERTAIN

La mise en place des expérimentations sur l'introduction des langues polynésiennes, suivies du programme ECOLPOM, ont entraîné un travail important de la cellule LCP (Langues et Culture polynésiennes) de la DES (Direction des Enseignements Secondaires) mais pas de politique linguistique véritablement « offensive ».

Les programmes font état de prescriptions pédagogiques mais l'ensemble reste sous-évalué. Par ailleurs, si le tahitien — ou une autre langue polynésienne telle que définie par l'article 57 de la Loi organique de 2004 — est considéré du point de vue de l'institution scolaire langue d'enseignement, les programmes du primaire de 2012 ne définissent pas de compétences spécifiques qui lui confèreraient le statut d'une langue de scolarisation. Le domaine scolaire n'apparaît pas à l'écrit, il est présent seulement dans l'acquisition des compétences orales, de qui donne davantage l'impression d'une langue de communication appliquée au domaine scolaire que d'une langue de scolarisation. On comparera par exemple ici les descripteurs de la compétence « lire » en langue basque (BO n°9 du 27 septembre 2007) et en langues polynésiennes (Programmes 2012). Cela nous conduira à poser la question de la littéracie.

❖ LES TENSIONS DIGLOSSIE-PLURILINGUISME PERSISTENT.

Plusieurs visions continuent de coexister, et la conception des langues, notamment polynésiennes, reste en tension entre langue patrimoniale et langue de communication, tout en revêtant une forte fonction identitaire :

Les langues polynésiennes. La langue est le pilier de la culture polynésienne, le fondement de l'identité culturelle. La langue au service de la communication avec l'autre, utilise des mots qui véhiculent des valeurs et une conception unique du monde. (États généraux, atelier 6, 2009).

Par ailleurs, si le « bilinguisme » est valorisé, les discours continuent de se développer en stigmatisant le mélange des langues

Des langues polynésienne et française mal maîtrisées. La langue maternelle n'est plus la langue polynésienne mais le français, souvent approximatif. La population polynésienne ne maîtrise aucune des deux langues, française ou polynésienne. Le mélange des genres contribuerait au constat d'échec scolaire car les mots employés sont français alors que la structure de la phrase reste polynésienne. L'apprentissage a privilégié l'écriture et ne réussit pas à former des locuteurs. La méthode d'apprentissage est toujours en cours d'élaboration, les diverses approches n'ayant pas donné satisfaction. (États généraux de la Polynésie française, document de synthèse, p. 26)

mon sens, en posséder les critères d'identification qui sont assez similaires à ceux qui permettent d'inclure le hmong de Guyane, le hakka bénéficiant en outre d'une durée et d'un nombre de locuteurs supérieurs.

En réalité deux points de vue s'opposent, comme le montre de façon assez représentative l'article de Paia & Vernaudeau (2002), pour qui le tahitien subit une situation paradoxale : « *plus de prestige, moins de locuteurs* ». Pour les auteurs, cette situation est notamment liée au développement rapide du CEP qui, en permettant la diffusion massive du français, a affaibli le tahitien et permis l'émergence de formes mixtes :

Le déclin du tahitien s'est véritablement amorcé avec la brusque transformation des structures socio-économiques de la Polynésie française due, à partir du milieu des années 1960, à l'expansion du secteur public qui a accompagné l'implantation du Centre d'Expérimentation du Pacifique (CEP). À cette époque, la maîtrise de la langue française donnait davantage de chances de profit matériel et symbolique. De nombreux couples polynésiens, bien que n'ayant parfois qu'une connaissance limitée du français, ont préféré parler cette langue à leurs enfants « dans l'intention plus ou moins explicite d'accroître leur valeur sur le marché scolaire », l'école étant perçue comme « le moyen d'accès principal, voire unique, à des postes administratifs » (Bourdieu, 1982, p. 34). (...) Cette « forme de complicité qui n'est ni soumission passive à une contrainte extérieure, ni adhésion libre à des valeurs » (Ibidem, p. 36) a favorisé l'émergence d'un mélange appauvri tahitien-français : « Bébé iti, va'tu na chez le tinito, et prends mai deux faraoa » [Chéri, veux-tu aller chez le chinois (ie. l'épicerie du coin) et nous prendre deux pains ?, exemple cité par Jean-Marius Raapoto, 1997, p. 21]. (Paia & Vernaudeau, 2002 : 396)

Récusant le point de vue de l'anthropologue Pierre Vérin pour qui le code mixte est une gestion du bilinguisme initiée par la classe demie,

[Pour Vérin (1999)] « La plus mal comprise de ces procédures de communication réside certainement dans l'emploi de l'alternance codique, le code switching des Anglo saxons. Elle consiste à user de mots de tahitien, ou mieux de phrases dans des conversations où l'on choisit l'une ou l'autre langue parce que « ça passe mieux ». Contrairement à ce que croient certains expatriés, il n'y a là ni dégradation, ni pidginisation. Les prétendus spécialistes du français langue seconde sont incapables d'analyser ces phénomènes car la pratique bilingue du français et du tahitien leur fait défaut ». (Vérin, 1999, cité par Paia & Vernaudeau, 2002 : 396)

les auteurs pensent que ce sont ces formes mixtes, qui aujourd'hui, plus que le français, menacent l'existence du tahitien, et obèrent la réussite scolaire :

*D'autres personnes, en revanche, parlent exclusivement la forme mixte et ne maîtrisent véritablement ni la langue de leurs aïeux ni le français standard. Pour ceux-là, il n'y a pas de choix stratégique de communication ; **la forme qu'ils emploient est leur ghetto**. Sur le marché linguistique actuel, cette compétence approximative obère leur chance de promotion à l'école ou dans le système institutionnel où la maîtrise du français standard demeure nécessaire. Elle ne leur garantit pas davantage une légitimité symbolique issue de la société traditionnelle. (Paia & Vernaudeau, 2002 : 397)*

Nous avons vu à quel point, dans la période 2003-2011, cette conception restait prégnante dès lors que le cadre conceptuel est celui des langues, appréhendées dans leurs différentes fonctionnalités (Français langue étrangère puis seconde ...), ce qui conduit à envisager plusieurs langues comme autant d'objets didactiques.

D'où la nécessité pour les auteurs, de promouvoir le développement d'un bilinguisme « équilibré » tahitien-français notamment par le biais de l'école, mais en collaboration avec l'action familiale, responsable de la transmission de la langue des ancêtres. Les auteurs définissent dès lors quatre profils d'élèves :

On peut schématiser de la manière suivante les profils linguistiques des jeunes enfants de Polynésie française selon leurs compétences acquises dans leur environnement familial et social :

- 1) maîtrise satisfaisante du tahitien, maîtrise faible du français ;
- 2) maîtrise satisfaisante du français, maîtrise faible ou nulle du tahitien ;
- 3) maîtrise satisfaisante du tahitien et du français (bilinguisme équilibré) ;
- 4) maîtrise faible du tahitien et du français (semi-linguisme).

et préconisent une action concertée visant à lutter contre le « semi-linguisme » :

Les enfants au profil 4) ont le plus de difficultés. Les volumes horaires en tahitien sont insuffisants pour rétablir leur compétence dans cette langue. Ils sont donc insécurisés vis-à-vis de l'école et du français qui menacent leur identité déjà précaire. Ces enfants ont toutes les chances d'être rapidement en situation d'échec scolaire. Ce cas de figure représente, nous semble-t-il, celui d'une proportion croissante de la jeune génération. Les enfants qui ont ce profil sont le plus souvent issus de milieux sociaux défavorisés. Ce facteur, ajouté au précédent, accroît la probabilité d'échec et tend à relativiser l'efficacité de l'école comme ascenseur social. Si l'on considère que l'école en Polynésie française sait désormais accueillir les enfants au profil 1) et initier ceux au profil 2), ce sont les enfants au profil 4) qui doivent mobiliser les efforts des instances éducatives. Notons qu'ils posent un problème nouveau, peu pris en compte jusqu'à présent : celui de l'enseignement du tahitien comme langue seconde, c'est-à-dire ni comme une langue maternelle, ni véritablement comme une langue étrangère. (Ibidem)

Il apparaît ainsi une tension entre deux points de vue, assez schématiquement, l'un est plutôt porté par des linguistes, qui se situent plutôt du côté des langues, de leur promotion et de leur didactique, et l'autre est plutôt le fait des anthropologues qui se situent plutôt du côté des pratiques langagières, parfois, et le plus souvent, du côté des enjeux sociopolitiques.

Du point de vue des linguistes, il semble que les formes mixtes sont davantage perçues comme des manifestations de l'interlangue, état jugé « normal » dans un processus d'apprentissage. Cette vision, avec laquelle je prendrais personnellement quelque distance, présente l'intérêt d'associer un enjeu politique (maintenir l'intégrité des langues pour les sauvegarder) et un intérêt pédagogique (accorder de l'intérêt à l'enfant dans sa spécificité, reconnaître l'imperfection dans le processus d'enseignement-apprentissage) évidemment bénéfiques au regard des pratiques d'interdiction et d'ostracisme qui ont frappé non seulement les langues polynésiennes mais toutes les langues dites régionales. Sur le plan didactique, cette conception semble trouver sa source dans les approches SGAV (cf. travaux de Raapoto, Tetahiotupa...) et perdure depuis.

Nous observons alors que la mise en place du programme ECOLPOM a certainement conduit à une meilleure acceptation des pratiques des élèves, **sans pour autant modifier cette perspective**. Ainsi en témoigne, en 2012, la page des conseils aux parents¹ sur le site mis en place par la DEP :

L'enfant va-t-il « mélanger » les langues ?

Oui ! Et c'est normal. Dans son développement bilingue, l'enfant va « normalement » mélanger les langues car il utilise toutes les ressources dont il dispose déjà en mémoire pour essayer de se faire comprendre. Il ne sait pas encore que tout le monde autour de lui n'est pas bilingue comme lui et qu'il faut utiliser l'une ou l'autre langue selon la situation de communication. Dans le cadre d'un développement « normal », ce mélange va se produire principalement entre 1 an (âge où l'enfant produit ses premiers mots) et 5 ou 6 ans.

Au-delà, si l'enfant est exposé à des adultes qui ne mélangent pas et qui attirent régulièrement son attention sur le fait qu'il utilise deux langues (ou davantage), il va apprendre progressivement à choisir la langue qui convient selon la situation de communication.

Pour obtenir ce résultat, il est très important que les adultes ne mélangent pas eux-mêmes les langues devant l'enfant, autrement l'enfant est exposé en permanence à une forme mélangée et il n'a aucun moyen de savoir qu'il a affaire à deux langues différentes. Les parents peuvent adopter différentes stratégies pour cela : la maman parle une langue, le papa parle une autre langue ; ou les parents parlent tantôt une langue, tantôt l'autre langue, mais dans des situations différentes ; ou les parents ne parlent que la langue polynésienne et laissent à l'école le soin de transmettre le français, etc.

Le discours épilinguistique institutionnel accorde ainsi une légitimité pédagogique aux formes mixtes, sans pour autant leur accorder une reconnaissance en tant que pratique sociale susceptible de donner corps à une forme linguistique.

Personnellement le point de vue que je développe est différent, et de surcroît je pense qu'il est illusoire d'imaginer que les pratiques langagières domestiques vont se « *normativiser* » dans l'axe préconisé. Néanmoins, j'espère pouvoir montrer que l'opposition entre plusieurs visions sociolinguistiques des discours mixtes peut être dépassée dans le cadre didactique scolaire en faisant appel à la notion de répertoire linguistique ou langagier de l'individu élève, répertoire que l'école peut appréhender dans une dynamique d'actualisation / potentialisation.

❖ UNE FORME D'ESSENTIALISATION RESTE PREGNANTE.

¹ Nocus, Vernaudon, (2012) Le plurilinguisme à la maison, <http://www.reo.dep.pf/index.php/le-plurilinguisme-a-la-maison-comment> Consulté le 27/12/2012.

Une forme spécifique d'essentialisation, qu'il convient de rattacher aux théories du handicap socioculturel, en ce qu'elle leur est consubstantielle, paraît constituer un autre point de résistance, dont il reste difficile de se départir complètement. Par exemple, on pourra s'étonner de lire pour la promotion d'un diplôme proposé aux enseignants par l'Université à la rentrée 2012 l'accroche suivante :

Vous voulez gagner en compétences pour lutter contre les difficultés propres aux élèves bilingues et acquérir des outils pédagogiques adaptés à l'environnement scolaire polynésien ? Vous souhaitez travailler à l'étranger, pouvoir trouver du travail partout dans le monde ?

Comme si l'élève bilingue était intrinsèquement porteur d'échec et le professeur, de compétences. Rapporté à une cohorte, ou à la prise en charge de la difficulté lorsque celle-là s'appréhende dans un « effet de masse », cette conception finit par conduire à une **forme d'individualisation par l'institution des problématiques socio-scolaires** : la dimension sociale des problèmes scolaires se trouvant ainsi évacuée par la centration sur la remédiation individuelle. C'est ce qu'illustre cet extrait des débats qui ont eu lieu dans l'enceinte du CESC, celui-ci étant appelé à donner un avis sur la Charte rénovée.

Monsieur Hiro Pratz représentant le ministre de l'emploi souhaite communiquer les chiffres enregistrés par le SEFI¹ : sur 10 000 demandeurs d'emploi régulièrement inscrits **il est difficile d'insérer professionnellement les jeunes entre 18 et 35 ans qui ont pour 40 à 50% d'entre eux un niveau scolaire de CE2.**

Madame Diana Yieng Kow tient à dire que ce constat ne peut pas être du seul fait des enseignants.

Le ministre de l'éducation pense que la réponse se trouve dans un meilleur accompagnement des élèves ayant des besoins spécifiques. À ce titre, depuis 2 ans, des nouveaux dispositifs tels que le Cycle 2 Renforcé (C2R) et les Projets Pédagogiques de Réussite Éducative (PPRE) ont été mis en place pour palier en particulier les problèmes de lecture. Ces dispositifs devraient contribuer à une meilleure réussite de nos élèves. Il affirme qu'il faut malgré tout rester ambitieux et viser le taux de 70% de réussite au baccalauréat. (CESC 2011 : 53)

Le lecteur ne pourra ici s'empêcher de rester perplexe devant l'écart qui sépare la « réalité » de l'insertion professionnelle (40 à 50 % des jeunes de 18 à 35 ans auraient un niveau équivalent à celui du CE2), celle des ambitions scolaires (mener 70% d'une classe d'âge au baccalauréat), et les moyens préconisés pour atteindre cet objectif. Si le projet C2R repose sur un principe différent, dont nous reparlerons, il convient notamment d'interroger la prise en charge individuelle de la difficulté scolaire par les Projets Pédagogiques de Réussite Éducative (PPRE) qui n'est pas sans poser de conséquents problèmes d'organisation et de mise en place (coût en personnel, en logistique, en heures d'accompagnement ...). Nous

¹ Service pour l'emploi et la formation, équivalent de Pôle Emploi.

serons ainsi conduits à interroger la pertinence du choix de la généralisation des PPRE dans le cadre de l'école en Polynésie française, telle que le plan quadriennal en fait largement mention, dans la mesure où ce choix est susceptible de concerner un très grand nombre d'élèves, peut-être même la majorité, et intervient à contexte socio-économique constant, puisque l'intervention éducative, disjointe ici du politique, ne prévoit pas d'action sur le contexte sociétal, mais simplement sur l'individu élève.

Nous voyons donc ici que les principes de la Charte rénovée sont susceptibles d'impulser de nouvelles dynamiques, mais nous percevons aussi le poids des tensions en jeu. Par ailleurs, il paraît intéressant d'interroger certains arbitrages C'est pourquoi, dans la dernière partie de ce travail, nous examinerons plus en détail le plan sociodidactique aux différents niveaux :

- macro : sous l'angle la politique linguistique éducative, sa mise en œuvre dans les programmes et son opérationnalisation, par le biais de l'évaluation qui en est faite à l'aide de l'outil constitué par le quadriennal,
- méso : à l'échelle et de l'établissement
- micro : dans le cadre de de la classe et de l'expérience individuelle

Mais auparavant, dans le chapitre qui vient, il paraît nécessaire d'essayer d'appréhender plus concrètement les pratiques et les représentations qui constituent l'espace langagier scolaire.

CHAPITRE 8. LE PAYSAGE SOCIOLINGUISTIQUE VU PAR LES JEUNES SCOLARISES

8.1. UN PAYSAGE LINGUISTIQUE DIVERSIFIÉ, DOMINÉ PAR LE COUPLE FRANÇAIS – TAHITIEN

Les dynamiques d’interculturalité évoquées au chapitre 1 permettent de comprendre les modalités de la coexistence des langues en Polynésie française. Les grandes vagues de peuplement, celles du peuplement d’origine, tout d’abord, puis celles de la colonisation qui ont permis aux européens de s’installer, ont été suivies des migrations de travail qui ont conduit à l’arrivée des chinois et de différents éléments venus des petits pays du Pacifique insulaire. Le paysage linguistique de la Polynésie française présente ainsi une relative complexité. Plusieurs langues polynésiennes autochtones¹ coexistent sur le territoire avec des langues importées, notamment les langues française, chinoise (*hakka*), anglaise. D’autres langues allogènes sont aussi présentes sur le territoire, de façon plus minoritaire. Par ailleurs, il faut prendre en compte deux autres éléments importants dans la construction du paysage linguistique polynésien : d’une part le fait que des formes mixtes ont émergé du contact entre les langues polynésiennes et françaises, et d’autre part le fait que les locuteurs ayant chacun leur propre répertoire langagier complexe, les phénomènes de mobilité peuvent venir enrichir considérablement le paysage linguistique.

8.1.1. LANGUES ET LOCUTEURS : LES DONNÉES OFFICIELLES

En ne perdant pas de vue les réserves précédemment émises sur la perspective diglossique, nous pouvons proposer une première approche de la diversité des langues parlées avec quelque densité en Polynésie française à partir des données issues du recensement de la population (ISPF 2007).

Les données révèlent la présence d’une grande diversité de langues, les usages familiaux paraissant ici dominés par l’usage du français (68% des cas) ou d’une langue polynésienne (près de 30% dont 24% pour la seule langue tahitienne. Le tableau reflète ici la présentation diglossique officielle, ce qui est assez attendu, puisque induit par la méthodologie d’enquête.

¹Sept langues sont identifiées dans le Rapport Cerquiglini en 1999 : le tahitien ou *reo tahiti*, le marquisien ou *éo ènata*, la langue des Tuamotu ou *reo paumotu*, la langue mangarévienne ou *reo maareva*, et trois langues aux îles Australes : *Rurutu*, *Ra’ivavae* et *Rapa*.

Nous reviendrons sur ce point en comparant les résultats avec ceux de notre propre enquête. Ce tableau permet toutefois un premier inventaire des langues en présence.

Tableau 26. Langue parlée de préférence en famille (Source : Recensement 2007 - ISPF – INSEE)

| Langue parlée en famille | | |
|---|--|---------------|
| Ensemble des personnes de 15 ans et plus | 192 176 | % |
| Français | 131 672 | 68,52% |
| Langue polynésienne | 57 475 | 29,91% |
| Tahitien - Reo ma'ohi | 46 577 | 24,24% |
| Paumotu | 2 881 | 1,50% |
| Langue australe (Rapa, Tubuai, Rimatara, Raivavae, Rurutu) | 2 524 | 1,31% |
| Mangarévien | 424 | 0,22% |
| Marquisien | 5 069 | 2,64% |
| Autre langue régionale française | 96 | 0,05% |
| Kanak - Calédonien | 18 | 0,01% |
| Créole antillais | 18 | 0,01% |
| Réunionnais | 4 | 0,00% |
| Wallisien et futunien | 51 | 0,03% |
| Autre langue régionale française (alsacien, basque, breton, corse...) | 5 | 0,00% |
| Langue du pacifique | 40 | 0,02% |
| Fidjien | 19 | 0,01% |
| Vanuatu | 9 | 0,00% |
| Tonga | 2 | 0,00% |
| Autre langue du pacifique | 10 | 0,01% |
| Langue asiatique | 2 036 | 1,06% |
| Hakka | 972 | 0,51% |
| Autre langue chinoise | 948 | 0,49% |
| Japonais | 78 | 0,04% |
| Langue indienne (hindi, bengali, punjabi...) | 9 | 0,00% |
| Autre langue asiatique (indonésien, vietnamien...) | 29 | 0,02% |
| Langue européenne | 622 | 0,32% |
| Allemand | 23 | 0,01% |
| Anglais (américain, australien...) | 492 | 0,26% |
| Espagnol | 54 | 0,03% |
| Portugais | 16 | 0,01% |
| Italien | 20 | 0,01% |
| Russe | 6 | 0,00% |
| Autre langue européenne | 11 | 0,01% |
| Autre langue étrangère | 84 | 0,04% |
| Arabe | 57 | 0,03% |
| Hébreu | 11 | 0,01% |
| Turc | 2 | 0,00% |
| Autre langue d'Afrique du nord et du Moyen-Orient | 9 | 0,00% |
| Langues africaines | 5 | 0,00% |
| Sourd et muet | 151 | 0,08% |
| Total | <i>Source : Recensement de la population 2007 - ISPF - INSEE</i> | |
| | | 100,00% |

En ce qui concerne la compétence déclarée [Voir annexe : Population de 15 ans et plus par connaissance des langues selon le sexe et l'âge quinquennal], sur l'ensemble de la population

âgée de 15 ans et plus (192 176 habitants), 2,04% des personnes interrogées déclarent n'avoir aucune connaissance de la langue française, et 94,7 % déclarent en posséder la compétence à l'oral comme à l'écrit, avec une évolution notable selon l'âge : dans les plus jeunes générations, le nombre de personnes se déclarant compétentes à l'oral comme à l'écrit dépasse 99%, alors qu'il n'atteint pas 70% chez les plus âgés (plus de 70 ans). Dans cette tranche d'âge c'est un cinquième de la population qui déclare n'avoir aucune connaissance de la langue française. En revanche, on n'observe pas le même phénomène concernant les langues polynésiennes ; en effet, le pourcentage de personnes déclarant n'en avoir aucune connaissance se situe entre 12 et 15% quel que soit l'âge, et celui des personnes déclarant comprendre, lire et écrire une langue polynésienne se maintient autour de 75%, quel que soit l'âge également. Par ailleurs, il est intéressant de noter que le nombre de polynésianophones (déclarant pouvoir comprendre, parler, lire et écrire) est supérieur à celui des francophones chez les plus de 70 ans, cela s'inverse chez les moins de 70 ans. Enfin, il apparaît que la compétence globale déclarée s'accroît en fonction de l'âge, si on prend en compte le cumul des deux langues, bien que dans des proportions variables. Si l'on raisonne à partir d'un point de vue « bilingue littéracie » (langue déclarée comprise, parlée, lue et écrite), la population estimée d'un pôle « monolingue » paraît ainsi supérieure chez les plus de 65 ans, où elle dépasse la moitié, alors qu'elle représente à peine plus d'un quart des plus jeunes (- 25 ans).

Tableau 27. Population de 15 ans et plus par connaissance des langues selon le sexe et l'âge
(Source : Recensement de la population 2007 - ISPF – INSEE sauf dernière colonne)

| âge | Connaissance du français | | | | | | Connaissance d'une langue polynésienne | | | | | pôle monolingue estimé |
|-----------------|--------------------------|--------------|-------------------|------------------|----------------------|-----------------------------|--|-------------------|------------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|
| | Ensemble | Aucun | Compris seulement | Compris et parlé | Compris, parlé et lu | Compris, parlé, lu et écrit | Aucun | Compris seulement | Compris et parlé | Compris, parlé et lu | Compris, parlé, lu et écrit | |
| Ensemble | 192 176 | 3 927 | 1 946 | 3 224 | 1 150 | 181 929 | 26 178 | 8 931 | 8 864 | 4 929 | 143 274 | |
| 15-29 | 68 990 | 214 | 172 | 452 | 145 | 68 007 | 8 194 | 4 177 | 3 560 | 1 980 | 51 079 | 18 894 |
| % | | 0,3% | 0,2% | 0,7% | 0,2% | 98,6% | 11,9% | 6,1% | 5,2% | 2,9% | 74,0% | 27,4% |
| 30-49 | 76 926 | 697 | 503 | 1 049 | 353 | 74 324 | 11 332 | 3 071 | 3 131 | 1 909 | 57 483 | 22 045 |
| % | | 0,9% | 0,7% | 1,4% | 0,5% | 96,6% | 14,7% | 4,0% | 4,1% | 2,5% | 74,7% | 28,7% |
| 50-69 | 37 339 | 1 466 | 764 | 1 086 | 424 | 33 599 | 5 600 | 1 461 | 1 492 | 813 | 27 973 | 13 106 |
| % | | 3,9% | 2,0% | 2,9% | 1,1% | 90,0% | 15,0% | 3,9% | 4,0% | 2,2% | 74,9% | 35,1% |
| 70 et + | 8 921 | 1 550 | 507 | 637 | 228 | 5 999 | 1 052 | 222 | 681 | 227 | 6 739 | 5 104 |
| % | | 17,4% | 5,7% | 7,1% | 2,6% | 67,2% | 11,8% | 2,5% | 7,6% | 2,5% | 75,5% | 57,2% |

Ce phénomène peut faire l'objet d'interprétations diverses. Plusieurs questions se posent alors, comme autant d'hypothèses. Dans quelle mesure l'investissement affectif, identitaire dans une langue détermine-t-il la perception des compétences que l'on a dans cette même langue, et ce, dans un sens comme dans l'autre ? Dans quelle mesure le discours institutionnel prend-il en compte, ou néglige-t-il, la parole des individus ? Dans quelle mesure la matérialité des langues de référence s'est-elle modifiée avec le temps ? Ici, l'évolution des chiffres donne à penser que le répertoire langagier apparaît plus riche, ou plus complexe, dans les jeunes générations, ce qui ne va pas dans le sens des discours d'experts.

8.1.2. ENQUETE PAR QUESTIONNAIRE EFFECTUEE AUPRES DU PUBLIC SCOLAIRE. DE LA « MOSAÏQUE CULTURELLE » A LA VARIETE DES REPERTOIRES LINGUISTIQUES.

En ce qui concerne la distribution des langues, mes propres enquêtes donnent les résultats suivants. Rappelons tout d'abord la composition du public d'élèves enquêté.

Tableau 28. Enquête par questionnaire : caractéristiques du public

| Niveau | Ensemble | Sexe | | | | | | Âge | | |
|-------------|----------|--------|-------|---------|--------|----|------|------------|-----------|-----------|
| | | filles | % | garçons | % | NC | % | âge médian | âge moyen | âge écart |
| Élémentaire | 261 | 135 | 51,7% | 122 | 46,7% | 4 | 1,5% | 9,5 | 9,2 | 6 à 12 |
| Collège | 174 | 92 | 52,9% | 81 | 46,6% | 1 | 0,6% | 14,0 | 13,7 | 11 à 15 |
| Cetad | 9 | 0 | 0,0% | 9 | 100,0% | 0 | 0,0% | 16,0 | 16,2 | 15 à 18 |
| Lycée Pro | 110 | 48 | 43,6% | 60 | 54,5% | 2 | 1,8% | 18,0 | 17,9 | 15 à 22 |
| total | 554 | 275 | 49,6% | 272 | 49,1% | 7 | 1,3% | | | |

L'ensemble enquêté est composé de 554 élèves, soit, nous l'avons vu, environ 1% de la population scolaire du secteur public. Le nombre de garçons et de filles est à peu près équilibré, avec une proportion de filles plus importante en élémentaire et au collège, et de garçons en lycée professionnel. Le profil des 9 élèves de CETAD les rapproche de celui du Lycée professionnel (âge, formation professionnelle) bien qu'ils soient scolarisés en collège, aussi nous les associerons dorénavant.

❖ ORIGINE

541 élèves ont répondu à la question n°3 qui portait sur l'origine. Cette question avait pour but d'essayer d'appréhender la « mosaïque culturelle » dont nous avons parlé lors de la première partie, en référence notamment à l'expression de Saura (2008).

Q3 - Tu es de quelle origine ? (français, tahitien, chinois, autres ...)

À cette question, les élèves ont apporté entre une et cinq réponses, comme autant de déterminants culturels à prendre en compte dans la constitution de leur identité personnelle. Pour ceux d'entre eux qui déclarent plusieurs éléments, on suppose que l'ordre est significatif, alors qu'en ce qui concerne le répertoire linguistique que nous traiterons au point suivant, j'ai restitué moi-même un ordre de traitement à partir du critère de la fréquence générale des réponses obtenues. De ce fait, l'ordre est donc, concernant les langues, non pertinent pour un individu en particulier. Ici au contraire, on peut supposer que l'origine énoncée en premier lieu serait peut-être la plus prégnante.

Les réponses sont réparties comme suit :

Tableau 29. Nombre de critères répondant à la question de l'origine

| <i>Nombre de critères</i> | <i>0 (NR)</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | <i>3</i> | <i>4</i> | <i>5</i> |
|---------------------------|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Nombre d'élèves concernés | 13 | 346 | 143 | 36 | 14 | 3 |
| En % | 2.3% | 62.5% | 25.8% | 6.5% | 2.5% | 0.5% |

La mosaïque culturelle est rendue particulièrement visible par les élèves qui définissent leur origine à partir de critères multiples. À titre d'information, il paraît utile de laisser en quelque sorte la parole aux élèves en présentant sous forme de tableau les 17 profils d'élèves qui définissent leur origine à l'aide de quatre ou cinq paramètres, et qui possèdent chacun leur propre originalité.

Par commodité, les données présentées dans les tableaux sont abrégées selon le code suivant qui sera utilisé tout au long de ce travail :

| | |
|----------------------------|---|
| TAH : tahitien | MIX : mélange français-tahitien |
| FRA : français | CHI : langue chinoise locale (hakka, punti) |
| PAU : paumotu | ANG : anglais |
| AUS : langue des australes | ESP : espagnol |
| MAR : marquisien | AUT : autre(s) langue(s) |

Tableau 30. Profil de l'origine indiquée par l'élève (5 éléments déclarés)

| <i>Nbe d'élèves</i> | <i>Profil</i> | | | | |
|---------------------|---------------|-----|-----|-----------|--------|
| 1 | FRA | TAH | CHI | MAR | Breton |
| 1 | FRA | TAH | CHI | Japonais | ANG |
| 1 | FRA | ESP | ANG | Marseille | Toulon |

Tableau 31. Profil de l'origine indiquée par l'élève (4 origines déclarées)

| <i>Nbe d'élèves</i> | <i>Profil</i> | | | |
|---------------------|---------------|-------------|------------|------------|
| 1 | FRA | TAH | CHI | ANG |
| 1 | FRA | TAH | CHI | MAR |
| 1 | FRA | TAH | NV-Zélande | Samoa |
| 1 | FRA | TAH | PAU | Allemand |
| 1 | FRA | Polonais | Russe | ANG |
| 1 | FRA | Marseillais | ESP | Allemand |
| 1 | FRA | Italien | ESP | Iran |
| 1 | FRA | CHI | TAH | ANG |
| 1 | FRA | CHI | TAH | ITA |
| 1 | FRA | CHI | TAH | PAU |
| 1 | Italien | FRA | TAH | CHI |
| 1 | TAH | PAU | FRA | CHI |
| 1 | TAH | FRA | MAR | Martinique |
| 1 | TAH - FRA | CHI | ANG | Martinique |

Il est possible de retracer, dans la richesse de ces constellations individuelles, l'histoire des migrations qui ont façonné la France comme la Polynésie, que nous avons rappelées dans la première partie de ce travail, et dont la dimension maritime apparaît par ailleurs nettement exprimée.

Parmi ceux des élèves qui définissent leur origine en faisant appel à trois mentions, il arrive que certains présentent un profil similaire. On obtient ainsi 25 profils différents pour un total de 36 individus. Cette catégorie est aussi celle où on rencontre le plus de profils utilisant le vocable « demi », qui sont à apprécier diversement selon que le terme est utilisé seul ou qualifié. (cf. *supra*, chapitre 2). La mention « demi » employée seule renvoie à la classe sociale. Cette mention n'est finalement pas très fréquente dans notre corpus. Un élève l'utilise ici dans une combinaison de trois éléments, « demi / chinois / tahitien ». On trouve aussi cette mention employée dans une combinaison de deux éléments « tahitien / demi », et cinq élèves l'utilisent seule (cf. tableaux *infra*). Associée à un qualificatif ethnique, la mention « demi » peut renvoyer à une ascendante parentale, elle-même métissée, sans pour autant exclure une forme d'indication de classe, la frontière n'étant jamais nette du fait du métissage. Faisant l'objet d'une appropriation, cette indication se trouve alors utilisée dans des contextes non autochtones, c'est ainsi que certains élèves emploient « demi-suisse », « demi-calédonien », « demi-Antilles » ou encore « demi-USA ».

Tableau 32. Profil de l'origine indiquée par l'élève (3 origines déclarées)

| Nbe d'élèves | Profil | | | Nbe d'élèves | Profil | | |
|---------------------|---------------|-------------|-----------------|---------------------|---------------|----------|-------|
| 1 | DEMI | CHI | TAH | 1 | CHI | TAH | PAU |
| 1 | demi-CHI | demi-TAH | demi-USA | 1 | ESP | FRA | TAH |
| 2 | demi-FRA | demi-USA | demi-TAH | 2 | MAR | FRA | TAH |
| 2 | demi-FRA | demi-TAH | demi-CHI | 1 | PAU | USA | TAH |
| 1 | demi-PAU | demi-Hawaii | demi-TAH | 1 | TAH | CHI | PAU |
| 2 | demi-TAH | demi-CHI | demi-FRA | 1 | TAH | CHI | FRA |
| 1 | demi-TAH | Demi-CHI | Demi-Calédonien | 1 | TAH | Demi-TAH | Kanak |
| 1 | FRA | Demi-Suisse | TAH | 2 | TAH | FRA | PAU |
| 2 | FRA | TAH | PAU | 1 | TAH | FRA | ALL |
| 1 | FRA | TAH | MAR | 2 | TAH | MAR | PAU |
| 1 | FRA | TAH | ITA | 1 | TAH | PAU | ITA |
| 1 | FRA | TAH | demi-CHI | | | | |
| 4 | FRA | TAH | CHI | | | | |
| 2 | FRA | TAH | ANG | | | | |

Les profils présentant deux mentions sont plus homogènes, bien que restant diversifiés, et dominés par la fréquence du couple Français / Tahitien (59 occurrences), ainsi que de son homologue Tahitien / Français (28 occurrences). On obtient ainsi 36 profils différents pour 143 individus, sachant que la moitié d'entre eux s'organisent dans une polarisation français-tahitien ou tahitien-français.

Tableau 33. Profil de l'origine indiquée par l'élève (2 origines déclarées)

| <i>Nbe d'élèves</i> | <i>Profil</i> | | <i>Nbe d'élèves</i> | <i>Profil</i> | |
|---------------------|---------------|---------------|---------------------|---------------|------------|
| 2 | demi-TAH | demi-CHI | 59 | FRA | TAH |
| 2 | demi-TAH | demi-FRA | 1 | FRA | AUT |
| 2 | demi-TAH | demi-PAU | 3 | FRA | CHI |
| 5 | demi-FRA | Demi-TAH | 1 | FRA | HAW |
| 1 | demi-CHI | demi-Antilles | 2 | FRA | MAR |
| 1 | demi-ANG | Demi-TAH | 1 | FRA | Martinique |
| 1 | CHI | FRA | 1 | FRA | PAU |
| 1 | AUS | TAH | 1 | FRA | Demi TAH |
| 1 | INDIEN | MAURICE | 28 | TAH | FRA |
| 1 | MAR | PAU | 3 | TAH | MAR |
| 1 | MAR | TAH | 1 | TAH | Mauricien |
| 1 | PAU | RUR | 1 | TAH | NCAL |
| 1 | PAU | TAH | 2 | TAH | PAU |
| 1 | RAPA | RAIATEA | 2 | TAH | RUR |
| 1 | TAH | ALL | 2 | TAH | TAH |
| 7 | TAH | CHI | 1 | TAH | USA |
| 1 | TAH | DEMI | 2 | TAH | WAL |
| 1 | TAH | demi-CHI | | | |

Lorsque l'indication de l'origine est unique, c'est alors la mention « Tahitien » qui l'emporte, pour 230 élèves sur 346 (soit 41,5% de ce groupe), suivie par la mention « Français », choisie par 75 élèves (soit 13,5% de ce groupe).

La mention d'une origine unique n'est pas en relation stricte avec l'origine des parents. Dans le cas où l'élève déclare une seule mention, il s'agit assez souvent d'une simplification par rapport à un schéma parental plus complexe. (Exemple, N346)

Tableau 34. Origine indiquée par l'élève (1 origine déclarée)

| <i>Origine</i> | <i>Nombre d'élèves</i> | <i>En % (sur 554)</i> | <i>Origine</i> | <i>Nombre d'élèves</i> | <i>En % (sur 554)</i> |
|------------------------|------------------------|-----------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|
| Tahitien + « née ici » | 230 | 41.5% | Rurutu | 2 | 0.3% |
| Français | 75 | 13.5% | Rapa | 1 | 0.2% |
| Chinois | 9 | 1.6% | Nouvelle-Calédonie | 1 | 0.2% |
| Paumotu | 7 | 1.2% | Wallisien | 1 | 0.2% |
| Marquisien | 6 | 1.1% | japonais | 1 | 0.2% |
| Demi | 5 | 0.9% | USA | 1 | 0.2% |
| Métisse | 3 | 0.5% | Autre | 1 | 0.2% |
| Polynésien | 3 | 0.3% | | | |

Par exemple, dans le groupe des 75 élèves qui indiquent « Français », on retrouve cette mention unique pour les deux parents dans 23 cas, et pour le père uniquement dans 9 cas, (avec l'origine de la mère non renseignée) soit un total de 32 élèves. L'origine des parents

n'est pas indiquée pour 16 élèves. Il reste 27 élèves qui se disent eux-mêmes « Français » en indiquant des origines diversifiées pour leurs parents. Par exemple, 4 élèves indiquent que leurs deux parents sont Tahitiens. Autres exemples, à lire selon le schéma (père ; mère) :

(français ; italienne), (algérien ; française), (décédé ; NR), (français ; chinoise/française), (français/Rapa ; NR), (Maroc ; Belge), (Maroc ; Maroc), (Rurutu ; chinoise) ...

Parmi ceux qui se disent « Tahitiens », 106 élèves déclarent cette double origine pour le père comme pour la mère. On trouve 14 profils ne renseignant que l'origine du père, et deux ne renseignant que l'origine de la mère, qui est aussi « tahitien/ne ». L'ensemble représente 122 individus, soit à peu près la moitié du groupe ; à l'instar des « Français ». L'origine des parents n'est pas indiquée pour 46 élèves, ce qui représente la même proportion que dans le groupe « français », soit environ un cinquième. Les 62 élèves restants présentent des profils parentaux diversifiés. De façon limitée (12 élèves) il arrive que les deux parents soient originaires d'un autre archipel ; 4 couples parentaux sont ainsi d'origine Paumotu, un est marquisien, 2 viennent des Australes, 2 de Rurutu, 3 de Tubuai). Plus généralement, les parents ont deux origines différentes, qui sauf exception, trouvent leur source dans l'espace Pacifique. On relève 30 cas où l'un des deux parents est tahitien, et où les origines de l'autre sont alors très diversifiées (parmi les mentions citées : Alsace, Alaska, Nouvelle-Calédonie, chinois, demie, métisse, japonais...). Enfin, restent vingt autres couples parentaux où aucun des deux n'est Tahitien, mais où les deux parents viennent de l'espace Pacifique. Par exemple, (Rapa ; Rimatara), (Nouvelle-Zélande ; Raiatea), (Huahine ; Paumotu), (Rurutu ; Chinois).

En revanche, la cohérence avec le profil parental est beaucoup plus stricte chez ceux qui se disent Marquisiens, Paumotu, Rurutu, Rapa : de façon générale les deux parents possèdent la même origine, sauf dans deux cas où la mère est originaire d'un autre archipel que le père.

En conclusion, 196 élèves, soit plus d'un tiers (36%) du total affirment une identité composite et donnent d'eux-mêmes un profil composé de deux à cinq éléments. Parmi ceux-là, 60 (11%) présentent un profil tout à fait original qu'ils ne partagent avec aucun autre, et 55 (10%) partagent leur profil avec une minorité, de deux à cinq autres. Le profil composé « tahitien-français » est partagé par 87 élèves, si l'on fait abstraction de l'ordre, soit environ 16% du total.

Du côté des identités présentées comme non composites, 230 élèves déclarent comme origine « Tahitien », 75 « Français » et 34 une autre mention, telle que Chinois (9), Paumotu (7), Marquisien (6) ou « Demi » (5).

Il est important de préciser que l'observation des questionnaires montre qu'il n'y a pas réellement de lien entre une identité « tahitienne » clairement affirmée et un monolinguisme tahitien. Au contraire, les répertoires langagiers portent la trace du processus de construction identitaire : être tahitien, c'est dans une grande partie des situations, être porteur d'une identité composite assumée dans une configuration constitutivement polynésienne. Dès lors, on peut se demander où se trouve le ciment de la mosaïque culturelle, car il ne se trouve que relativement dans l'assimilation à une origine unique. On peut donc raisonnablement émettre

l'hypothèse que la reconnaissance de la diversité des situations s'oppose aux clivages ethniques : le monde polynésien est bien une mosaïque, mais les éléments constitutifs de cette mosaïque culturelle sont récurrents et identifiables, ils sont partagés par tous, à des degrés inégaux, y compris par les « français ». Paradoxalement, la diversité des origines est constitutive du ciment social, et il se pourrait que l'élément maritime constitue lui aussi un élément identitaire qui renforce cet état de fait. D'autres observations montrent en effet que dans le public *popaa*, l'origine maritime est assez prégnante, qu'il s'agisse des ports (Bretagne, Méditerranée, pays basque), ou des mondes insulaires (Corse, Antilles..). Cet espace maritime, en étant constitutif de l'identité, contribue par là-même à créer un espace mental de rencontre interculturelle fluide et reliant¹.

Nous allons voir maintenant que les répertoires langagiers, tels qu'ils peuvent être appréhendés à partir des langues que l'élève déclare parler à la maison, sont porteurs de ces configurations ainsi que des dynamiques qui les agissent : ils présentent à la fois les marques des tendances assimilatrices des identités française et tahitienne, les résistances des identités insulaires (Marquises, Paumotu, Australes), et l'éclatante diversité de leur constitution. Ils inventent aussi, par les formes mixtes en émergence, des espaces de cohésion interstitiels.

❖ **REPARTITION DES USAGES DECLARES DES LANGUES ET FORMES LANGAGIERES RECONNUES.**

○ *Les langues parlées à la maison.*

Les langues parlées à la maison sont traitées par les questions n°4, 7, 8 et 9 de l'enquête [voir questionnaire en annexe]. La question n°7 permettait des choix multiples quant aux langues parlées à la maison par l'élève. J'ai fait le choix d'inclure le « mélange français-tahitien² » dans la liste. En revanche, je n'ai pas proposé de distinguer entre plusieurs variétés de français, parce qu'il m'a semblé que les réponses ne seraient pas pour autant interprétables, mais cela reste discutable.

7- à la maison, quelle(s) langue(s) parles-tu le plus souvent ?

Réponses proposées : le tahitien/ une autre langue polynésienne (marquisien, paumotu, langue des australes) / le français / le mélange français-tahitien / le chinois (hakka, punti, mandarin) / l'anglais / l'espagnol / autre(s) langue(s) (préciser)/

¹ En ce sens, on peut s'interroger sur la pratique du surf, en tant que pratique sportive, pratique de communication des échanges médiatisés sur l'internet mais aussi métaphore d'une façon reliante d'être au monde. Nous reviendrons sur ce point dans la prochaine partie.

² La précision français-tahitien n'est toutefois pas exacte, car les formes mixtes peuvent concerner plusieurs langues, mais je voulais faire référence à une forme identifiable socialement, et l'enquête avait lieu à Tahiti ; par ailleurs l'effet est renforcé par l'emploi du défini « le mélange ».

Tableau 35. Enquête par questionnaire : langues déclarées parlées à la maison par niveau de classe (perspective plurilingue)

| Niveau scolaire | Nbe Élèves | Langues parlées à la maison | | | | | | | | | | Langues : nbe citations |
|-----------------|------------|-----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|--------|-------|-------|-------------------------|
| | | TAH | MAR | PAU | AUS | FRA | MIX | CHI | ANG | ESP | AUT | |
| Lycée pro | 119 | 72 | 12 | 12 | 15 | 91 | 72 | 9 | 11 | 4 | 6 | 303 |
| % (1) | | 60,5 % | 10,1 % | 10,1 % | 12,6 % | 76,5 % | 60,5 % | 7,6 % | 9,2 % | 3,4 % | 5,0 % | |
| Collège | 174 | 104 | 12 | 19 | 6 | 136 | 115 | 8 | 26 | 6 | 3 | 434 |
| % (1) | | 59,8 % | 6,9 % | 10,9 % | 3,4 % | 78,2 % | 66,1 % | 4,6 % | 14,9 % | 3,4 % | 1,7 % | |
| Elem. C | 181 | 76 | 5 | 24 | 5 | 142 | 78 | 7 | 16 | 10 | 8 | 371 |
| % (1) | | 41,5 % | 2,7 % | 13,1 % | 2,7 % | 77,6 % | 42,6 % | 3,8 % | 8,7 % | 5,5 % | 4,4 % | |
| Elem. C2 | 80 | 37 | 0 | 1 | 1 | 52 | 15 | 0 | 6 | 1 | 0 | 113 |
| % (1) | | 46,3 % | 0,0 % | 1,3 % | 1,3 % | 65,0 % | 18,8 % | 0,0 % | 7,5 % | 1,3 % | 0,0 % | |
| Ensemble | 554 | 289 | 29 | 56 | 27 | 421 | 280 | 24 | 59 | 21 | 17 | 1223 |
| %c(1) | | 52,2 % | 5,2 % | 10,1 % | 4,9 % | 76,0 % | 50,5 % | 4,3 % | 10,6 % | 3,8 % | 3,1 % | |

(1) Le pourcentage calculé est celui du nombre de locuteurs par langue. Le total est supérieur à cent en raison des réponses multiples.

Une présentation par graphique rend plus lisible le rapport entre les langues au sein de l'espace linguistique global (% des langues par rapport au nombre total d'occurrences, le total est égal à cent) :

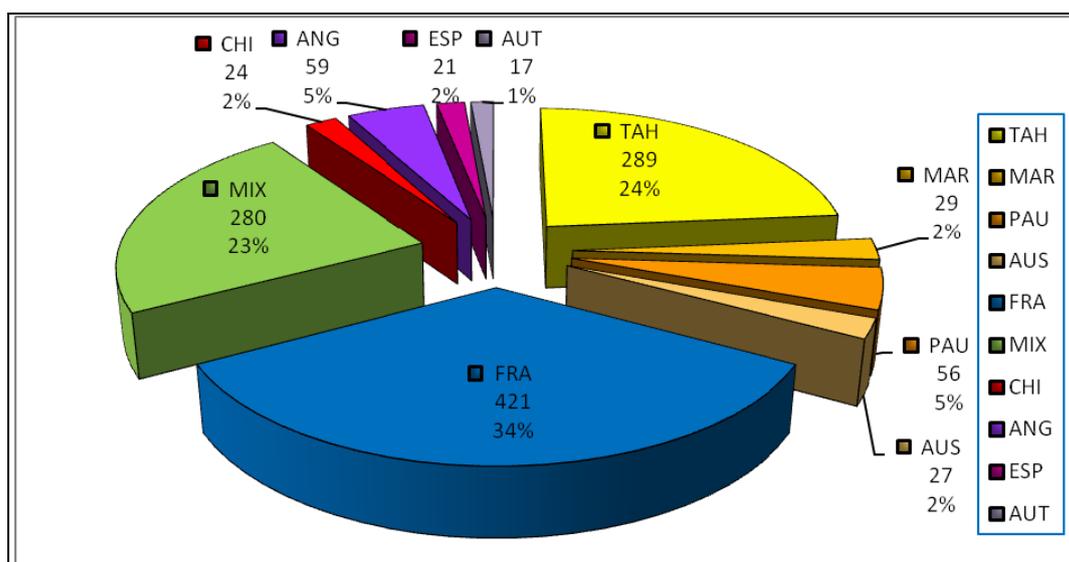


Fig.22. Langues déclarées parlées à la maison (Ensemble)

Dans un premier temps, il peut être intéressant de mettre en relation, à partir d'une représentation graphique, la constitution de l'espace langagier domestique avec celle de l'espace identitaire polynésien, tel que nous avons pu l'appréhender au point précédent. Le graphique ci-dessous reprend la constitution des profils constitutifs de l'identité, tels que nous les avons mis en évidence par rapport aux mentions relatives à l'origine.

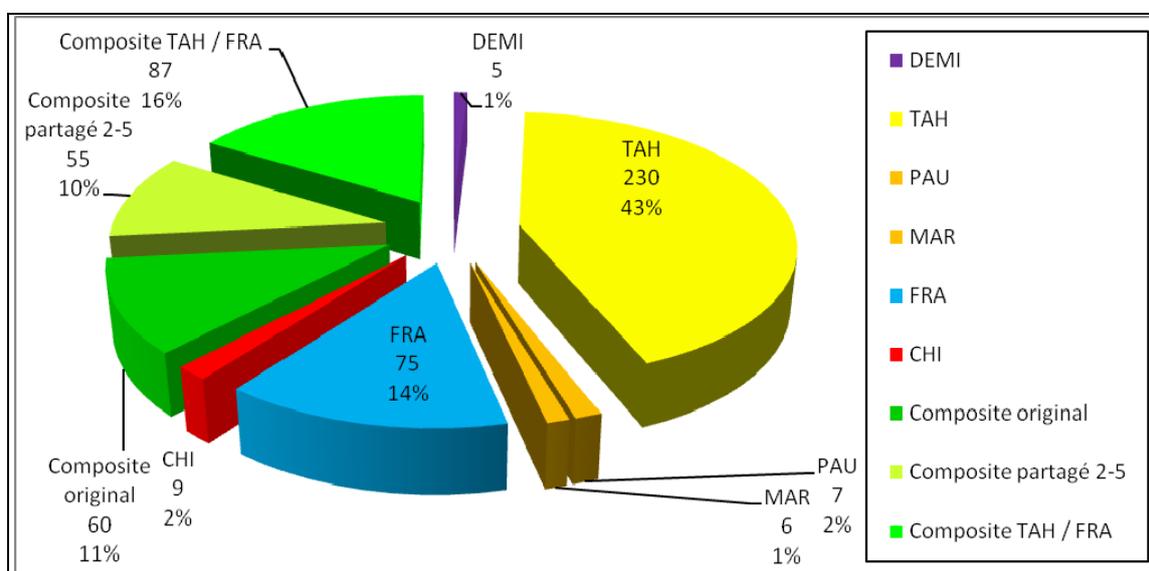


Fig.23. Diversité des espaces langagiers constitutifs de l'identité

Sans qu'au niveau des individus il y ait un lien strict entre les mentions identitaires et les langues employées, — nous avons bien vu bien le caractère singulier et mouvant de la « mosaïque culturelle », nous voyons se superposer à un niveau plus macrostructurel, des espaces culturels et langagiers qui présentent une configuration similaire. Il apparaît notamment un lien entre l'espace culturel métissé / mosaïque, et l'existence de formes langagières mixtes. Toutefois nous observons aussi que la distribution linguistique a pour effet de reconfigurer le champ culturel dans un cadre peut-être plus diglossique. Cela va nous conduire maintenant à examiner les différences entre une perspective plurilingue et une perspective diglossique, et en mesurer l'impact sur la présentation du paysage langagier polynésien.

On peut comparer les différences obtenues entre une perspective plurilingue et une perspective diglossique, en rapportant les chiffres obtenus lors du recensement ISPF au cadre linguistique de notre propre enquête. Bien entendu, il n'est pas question de prétendre ici à une quelconque exactitude méthodologique, mais la population d'élèves enquêtée, si elle n'est pas similaire en termes de quota à la population du recensement ne s'en éloigne pas non plus aussi considérablement. Il s'agit surtout d'apprécier la différence du rapport entre les langues que le changement de perspective induit. Voici donc ce qu'aurait pu produire notre questionnement

s'il s'était inscrit dans la même perspective diglossique que celle du recensement, à partir des données ISPF :

Tableau 36. Représentation potentielle des langues parlées à partir des données ISPF 2007, (perspective diglossique)

| Langues | TAH | MAR | PAU | AUS | FRA | MIX | CHI | ANG | ESP | AUT |
|------------------|--------|-------|-------|-------|---------|-----|------|-----|-----|-----|
| Nbe de locuteurs | 46 577 | 5 069 | 3 305 | 2 524 | 131 672 | 0 | 1920 | 492 | 54 | 412 |

La présentation par graphique permet une comparaison à partir des pourcentages respectifs :

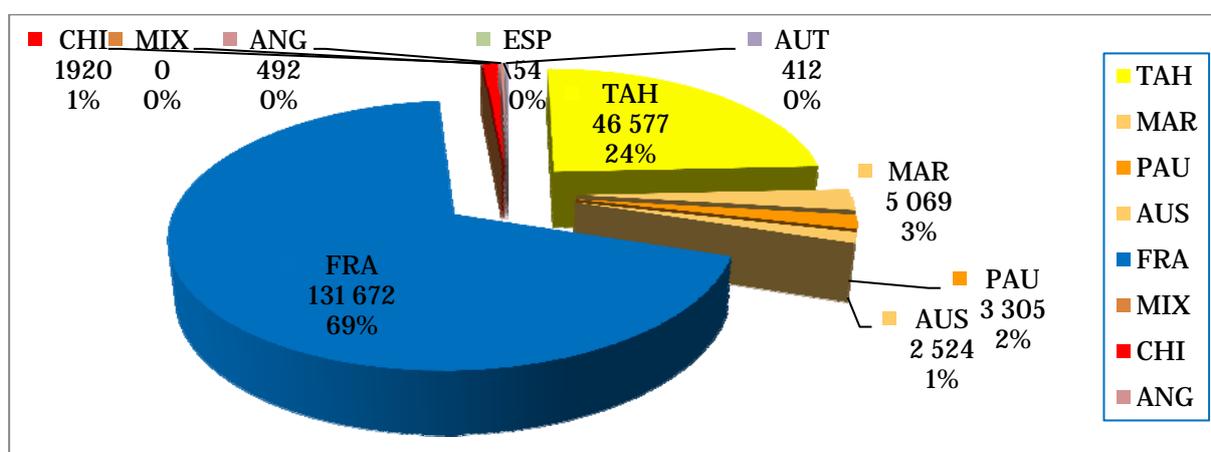


Fig.24. Représentation potentielle des langues parlées à la maison à partir des données ISPF 2007, (perspective diglossique)

La comparaison permet d'observer que le rapport hiérarchique des langues reste inchangé. Toutefois, il apparaît clairement que la perspective diglossique produit une survalorisation de la langue française, et le quasi disparition des langues « autres », à l'exception des langues chinoises, créditées d'environ 1% du total. Cette projection accorde un tiers de locuteurs à l'ensemble des langues polynésiennes et plus de deux tiers à la langue française, alors que notre enquête montre un rapport équilibré entre les deux blocs, qui se prévalent d'un tiers de locuteurs chacun. Parmi les autres langues parlées à la maison qui totalisent 10%, on observe que la part de l'anglais n'est pas négligeable, avec 5%, ce qui conduit à le considérer comme une langue vernaculaire au même titre que le « chinois » local. Par ailleurs, il convient de considérer dans notre enquête linguistique la part du mélange qui atteint plus de 25%. Cet élément disparaît complètement de la présentation diglossique, ce qui conduit de surcroît, au vu de la représentation des espaces identitaires comme langagiers, à s'interroger sur les effets d'une telle présentation en termes de cohésion sociale.

On notera que l'écart serait encore plus important si l'on avait considéré, dans l'enquête ISPF 2007, la seule population des 15-20 ans, au sein de laquelle le français se voit crédité de 79% de locuteurs et les langues polynésiennes de 21% seulement, le chinois n'atteignant pas 1%.

Notre propre enquête permet de mettre en évidence un plurilinguisme effectif, beaucoup plus équilibré mais aussi plus diversifié dans ses pratiques que ce que donne à voir la représentation diglossique.

Revenons maintenant aux résultats de notre enquête. Il faut préciser que l'enquête portant sur les pratiques déclarées ne permet pas de savoir à quelle fréquence ni, bien entendu, avec quel degré de « maîtrise » les langues sont parlées. Le but était d'identifier la diversité du répertoire langagier des élèves et de préciser quelles sont les langues qui entrent dans leur composition, dans une perspective quantitative. En effet chacun sait que pour un nombre donné d'individus qu'il connaît personnellement, les pratiques langagières sont plurilingues et diversifiées. Mais ici, je cherchais appréhender ce phénomène en termes d'effet de masse, dans le cadre d'une mise en relation entre cette réalité et les politiques linguistiques éducatives.

En ce qui concerne les lycéens (auxquels on associe les élèves de CETAD), le nombre de langues parlées à la maison varie de une à huit. Pour ces 119 élèves, le nombre d'occurrences total est de 303, ce qui correspond à une moyenne de 2.55 langues par individu.

D'après les déclarations, les langues le plus souvent parlées à la maison sont le français (76.5%), le tahitien (60.5%) et le mélange (60.5%). Viennent ensuite les langues polynésiennes : langues des australes (12.6%), marquisien (10.1%), *paumotu* (10.1%), ainsi que l'anglais (9.2%), et dans une moindre mesure, le « chinois ¹ » (7.6%). L'espagnol est parlé dans 3.4% des cas, et il est fait mention de six autres langues dont le wallisien, le japonais, l'italien et le « calédonien ».

En ce qui concerne les collégiens, le nombre de langues parlées à la maison varie de une à six. Les langues déclarées être le plus souvent parlées à la maison sont les mêmes que dans le groupe des lycéens, mais ordonnées différemment : le français y est un peu plus parlé (78.2%), vient ensuite le mélange (66.1%), puis le tahitien (59.8%). L'anglais (14.9%) est plus souvent parlé que les langues polynésiennes. Dans ce groupe, c'est le *paumotu* qui vient en tête (10.9%), puis le marquisien (6.9%). Les langues des Australes sont plus faiblement représentées (3.4%), d'un niveau similaire au chinois (4.6%) ou à l'espagnol (3.4%). Parmi les six autres langues déclarées : l'allemand, ainsi qu'un « mix allemand », l'italien, le mandarin, le wallisien.

Chez les écoliers, les résultats sont sensiblement différents. Le nombre de langues parlées à la maison varie de une à six. Le profil des écoliers scolarisés en cycle 3 (du CE2 au CM2), qui sont au nombre de 181, se rapproche de celui des collégiens, avec une présence moindre des langues polynésiennes ; la langue la plus souvent parlée est le français (77.6%), suivie du mélange (42.6%) et du tahitien (41.5%). Toutefois, l'écart entre le français et les langues locales est plus important ; cet écart est inversement proportionnel au niveau de scolarisation

¹ En l'absence d'autre indication, il s'agit assez vraisemblablement du *hakka*, certains élèves l'ont précisé

car d'une quinzaine de points au lycée, il passe à une vingtaine au collège pour atteindre 35 points en élémentaire. Viennent ensuite le *paumotu* (13.1%) et l'anglais (8.7%) puis l'espagnol (5.5%), suivis de façon plus minoritaire du chinois (3.8%), du marquisien (2.7%) et des langues des australes (2.7%).

Les résultats obtenus dans le groupe des élèves de cycle 2 scolarisés en CP ou CE1, au nombre de 80, sont intéressants en ce que le profil des élèves se détache de la tendance générale avec un net effet-classe. Le nombre de langues parlées à la maison varie de une à quatre. Sur l'ensemble, la langue la plus parlée est le français, dans une proportion légèrement moindre toutefois, soit 65% au lieu d'environ 76%, pourcentage constant dans les autres groupes. Vient ensuite le tahitien dans une proportion proche de celle des élèves de cycle 3, soit 46.3%. L'anglais est assez bien représenté, avec 7.5%. La présence des autres langues est plutôt faible, et se limite au *paumotu*, aux langues des australes et à l'espagnol, affectés chacun de 1.3%.

Un élément attire l'attention dans ce groupe : c'est la faible part du mélange qui n'atteint que 18.8%. Plus précisément, deux classes se détachent dans lesquelles pratiquement aucun élève ne déclare le parler à la maison. Vérification faite, il s'avère que dans ces deux classes qui sont constituées par la classe de CP et une classe de CE1, c'est l'enseignant(e) qui a renseigné les questionnaires sous la dictée des élèves, pour des raisons que l'on peut comprendre mais qui ne sont certainement pas sans influencer les représentations que l'on choisit de donner. Ces deux classes, qui sont les deux seules où l'enseignant(e) a joué le rôle du scripteur, présentent ainsi un profil beaucoup plus en adéquation avec le profil du « bilingue idéal » : on y parle plutôt français, mais aussi largement tahitien, un peu anglais, exceptionnellement chinois, et jamais le mélange. Les pratiques domestiques réelles semblent ici avoir été reconfigurées en pratiques scolaires idéales. En comparaison, les autres classes de CE1 où les élèves ont rempli eux-mêmes leur questionnaire, présentent un profil beaucoup plus en adéquation avec l'ensemble des données de l'enquête.

Il semblerait par ailleurs qu'il existe une relation entre l'âge et le nombre de langues parlées.

Tableau 37. Nombre de langues parlées en fonction de l'âge

| <i>Nbe de langues parlées à la maison par l'élève</i> | <i>De 5 à 8</i> | <i>4</i> | <i>3</i> | <i>2</i> | <i>1</i> | <i>nc</i> |
|---|-----------------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Nbe d'élèves concernés | 21 | 54 | 119 | 180 | 147 | 32 |
| % d'élèves concernés | 3.8% | 9.7% | 21.4% | 32.4% | 26.5% | |
| Âge moyen | 14.5 | 13.5 | 13.6 | 13.1 | 11.6 | |

En effet la question porte sur les langues que l'élève parle lui-même à la maison, et non pas celles qu'il entend parler, ou celles qu'il parlerait lui-même en dehors de la maison. Même si une confusion a été possible dans l'interprétation de l'énoncé, on observe que le nombre de

langues par locuteur augmente à proportion de l'âge, ce qui tendrait à montrer, de façon assez logique, que le répertoire langagier se diversifie avec l'âge, et peut-être aussi que la conscience linguistique s'affine.

Même en excluant les deux classes précitées du corpus, le plurilinguisme des plus jeunes élèves est moindre que celui des plus âgés. Il faut prendre en compte une particularité des élèves de lycée qui viennent d'un secteur de recrutement plus large incluant les archipels, mais la tendance est significative.

Ce tableau permet aussi d'apprécier le rapport entre les pratiques déclarées plurilingues et les pratiques déclarées monolingues ; seuls un quart des jeunes déclarant une pratique monolingue, ce qui ne signifie pas pour autant que leur environnement familial le soit.

❖ LES PROFILS LINGUISTIQUES

Les profils linguistiques sont variés, mais présentent des constantes. Le panorama linguistique présenté jusqu'ici peut être affiné en observant la diversité des langues parlées en fonction du nombre, ce qui permet d'apprécier la représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires.

Tableau 38. Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires.

| <i>Nbe de langues par individu</i> | <i>TAH</i> | <i>MAR</i> | <i>PAU</i> | <i>AUS</i> | <i>FRA</i> | <i>MIX</i> | <i>CHI</i> | <i>ANG</i> | <i>ESP</i> | <i>AUT</i> | <i>Nbe occ.</i> |
|------------------------------------|--------------|------------|------------|------------|--------------|-------------|------------|-------------|------------|------------|-----------------|
| De 5 à 8 | 18 17,1% | 6 5,7% | 10 9,5% | 5 4,8% | 19 18,1% | 19 18,1% | 6 5,7% | 11 10,5% | 6 5,7% | 5 4,8% | 105 1,0 |
| 4 | 48 23,1% | 3 1,4% | 20 9,6% | 5 2,4% | 51 24,5% | 45 21,6% | 5 2,4% | 19 9,1% | 7 3,4% | 5 2,4% | 208 1,0 |
| 3 | 105 28,5% | 10 2,7% | 16 4,3% | 6 1,6% | 110 29,8% | 94 25,5% | 8 2,2% | 13 3,5% | 3 0,8% | 4 1,1% | 369 1,0 |
| 2 | 96 26,7% | 9 2,5% | 8 2,2% | 9 2,5% | 144 40,0% | 69 19,2% | 3 0,8% | 15 4,2% | 5 1,4% | 2 0,6% | 360 1,0 |
| 1 | 14 9,5% | 1 0,7% | 2 1,4% | 1 0,7% | 73 49,7% | 53 36,1% | 1 0,7% | 1 0,7% | 0 0,0% | 1 0,7% | 147 1,0 |

○ *Locuteurs déclarant parler 5 à 8 langues à la maison (21 élèves soit 3,8%)*

Les jeunes qui déclarent les pratiques les plus diversifiées (de 5 à 8 langues parlées à la maison) composent ici un groupe minoritaire (3,8%) du total. Ils parlent tous le français, ainsi que, à une exception près, le tahitien et le mélange. Un élève (N308) déclare ne pas parler le

tahitien à la maison mais il déclare par ailleurs l'apprendre à l'école. Cette langue contribue donc à son répertoire linguistique, toutefois, il ne lui attribue pas de valeur positive puisqu'il déclare aussi (Q29) que « ça fait honte ». Un autre élève (N345) ne parle ni le tahitien ni le mélange, il est fils d'un médecin expatrié, mais son répertoire est très diversifié puisqu'il déclare parler six langues, parmi lesquelles l'italien et l'iranien. En plus du tahitien, la plupart des élèves de ce groupe parlent une autre langue polynésienne (16 élèves sur 21), voire deux autres (5 sur 21). Six d'entre eux parlent aussi une langue chinoise locale. Par ailleurs, les deux tiers déclarent aussi parler l'anglais (12 sur 21) et un tiers l'espagnol (7 sur 21).

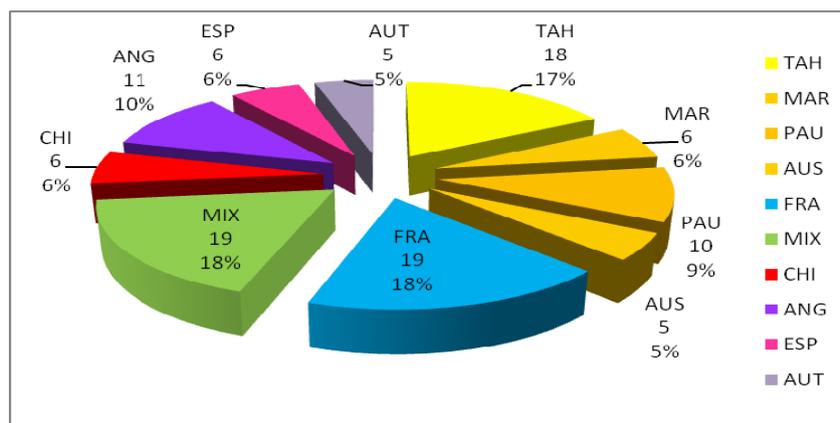


Fig.25. Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires (5 à 8 langues déclarées/individu)

On note que pour chaque élève, la diversité des langues polynésiennes parlées est largement supérieure à celle des origines déclarées, puisqu'ils sont 10 à parler le *paumotu*, 6 le marquisien, et 5 une langue des australes, alors que deux seulement déclarent ces origines pour eux-mêmes. Ces langues semblent en revanche liées aux origines parentales, qui sont elles, plutôt diversifiées, puisque quatre élèves seulement déclarent que leurs deux parents sont d'origine tahitienne. Les répertoires langagiers des jeunes sont de ce fait très diversifiés, seuls deux élèves présentent un même profil linguistique. Le tableau suivant tente de recenser les profils linguistiques, le classement des langues ayant été effectué par ordre de fréquence dans la population enquêtée. Cela ne signifie donc pas que dans le cas d'un individu spécifique, cet ordre soit significatif du « poids » respectif des différentes langues en présence dans son répertoire personnel.

Tableau 39. Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (de 6 à 8 langues déclarées)

| <i>Nbe élèves présentant ce profil (sur 10)</i> | <i>Profils linguistiques</i> | | | | | | | <i>Nbe de langues</i> | |
|---|------------------------------|-----|-----|----------|---------|----------|----------|---------------------------|---|
| 1 | FRA | TAH | MIX | ANG | MAR | CHI | ESP | autre | 8 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | ANG | PAU | ESP | mandarin | | 7 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | ANG | PAU | MAR | | | 6 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | ANG | PAU | MAR | | | 6 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | ANG | MAR | japonais | | | 6 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | ANG | AUS | CHI | | | 6 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | ANG | CHI | ESP | | | 6 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | PAU | MAR | CHI | | | 6 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | PAU | CHI | MAN | | | 6 |
| 1 | FRA | ANG | ESP | mandarin | italien | iranien | | | 6 |

Dans le groupe déclarant parler cinq langues, des constantes apparaissent plus clairement. Le français, le tahitien et le mélange sont, à de rares exceptions près, présents dans tous les répertoires langagiers. L'anglais et le *paumotu* sont représentés avec une certaine importance, et paraissent entrer en distribution complémentaire. Dans ce groupe, globalement tous parlent français, tahitien et le mélange, ainsi que l'anglais ou le *paumotu*, plus une autre langue qui diffère selon les individus

Tableau 40. Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (5 langues déclarées)

| <i>Nbe élèves présentant ce profil (sur 11)</i> | <i>Profils linguistiques</i> | | | | | <i>Nbe de langues</i> |
|---|------------------------------|-----|-----|-----|---------|---------------------------|
| 2 | FRA | TAH | MIX | ANG | PAU | 5 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | ANG | AUS | 5 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | ANG | italien | 5 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | PAU | MAR | 5 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | PAU | AUS | 5 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | PAU | autre | 5 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | AUS | CHI | 5 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | AUS | ESP | 5 |
| 1 | FRA | TAH | MIX | CHI | ESP | 5 |
| 1 | FRA | MIX | PAU | ESP | autre | 5 |

○ **Locuteurs déclarant parler 4 langues à la maison (54 élèves soit 9,7%)**

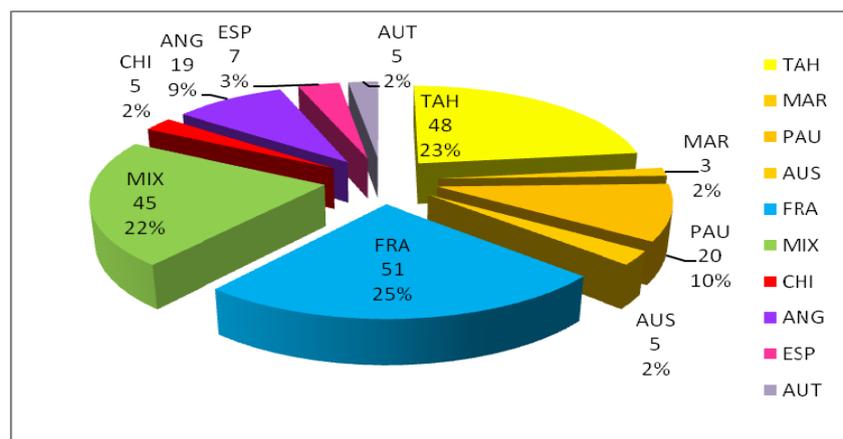


Fig.26. Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires (4 langues déclarées/individu)

Ici les profils linguistiques présentent un plus grand degré d'homogénéité que dans le groupe précédent. On trouve donc plusieurs jeunes qui présentent un profil linguistique similaire sachant que cela reste théorique, et pensé du point de vue des langues en présence ; les pratiques peuvent être fort diversifiées dans la réalité. Les observations relatives au groupe précédent peuvent être reconduites, en ce qui concerne d'une part la présence généralisée du français, du tahitien et du mélange dans les répertoires langagiers, et d'autre part la relative importance de l'anglais et du *paumotu* qui présentent le même phénomène de distribution complémentaire. Les deux profils les plus représentés (en caractères gras) sont significatifs à cet égard. Dans ce profil, les langues polynésiennes autres que le tahitien entrent en concurrence en quatrième position, alors qu'elles coexistent chez les plurilingues de 5 langues au moins.

Tableau 41. Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (4 langues déclarées)

| Nbe élèves présentant ce profil (sur 54) | Profils linguistiques | | | | Nbe de langues |
|--|-----------------------|------------|------------|---------------------------------------|----------------|
| Avec langue française (53) | | | | | |
| 25 | FRA | TAH | MIX | PAU (16) ou MAR (3) ou AUS (6) | 4 |
| 13 | FRA | TAH | MIX | ANG | 4 |
| 3 | FRA | TAH | MIX | CHI | 4 |
| 2 | FRA | TAH | MIX | ESP (1) ou autre (1) | 4 |
| 3 | FRA | TAH | ANG | ESP | 4 |
| 1 | FRA | TAH | ANG | CHI | 4 |
| 2 | FRA | TAH | AUS | PAU (1) ou MAR(1) | 4 |
| 2 | FRA | TAH | PAU | autre | 4 |
| 1 | FRA | MIX | ANG | allemand | 4 |
| 1 | FRA | ANG | ESP | italien | 4 |
| Sans langue française (1) | | | | | |
| 1 | TAH | MIX | PAU | autre | 4 |

○ **Locuteurs déclarant parler 3 langues à la maison (119 élèves soit 21%)**

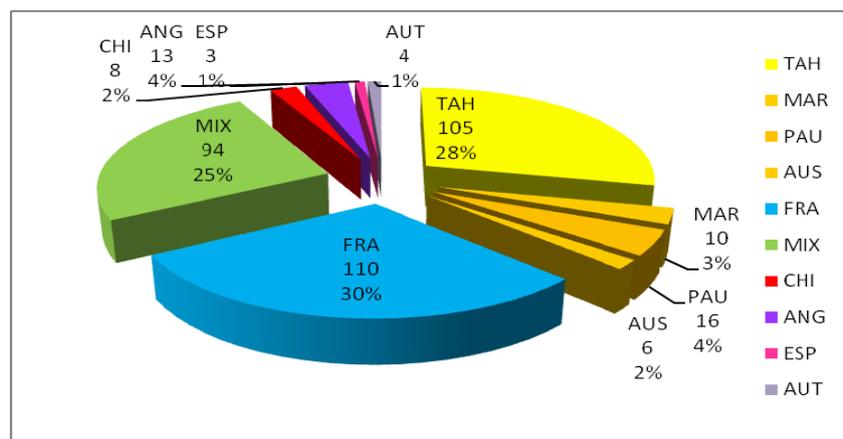


Fig.27. Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires (3 langues déclarées/individu)

Ce groupe manifeste des stratégies différentes en termes de choix langagiers. Deux tendances se détachent.

Pour certains, on observe que le répertoire est moins diversifié, se limitant aux trois grands véhiculaires français / tahitien / mélange : ils sont 64% à présenter ce profil (soit 77 élèves), ce qui constitue ici une première tendance.

Un petit groupe (17 élèves) combine la langue française et une langue polynésienne, à côté du tahitien ou du mélange qui entrent alors en concurrence.

Néanmoins, tous ne parlent pas les trois grandes « langues » qui ont été recensées précédemment. Ceux-là constituent une seconde tendance, plus hétérogène. Sur 119 jeunes, 15 déclarent ne pas parler le français à la maison. Deux d'entre eux ne parlent ni le français ni le tahitien, mais le mélange, ainsi que deux autres langues polynésiennes pour l'un (N212) et le « chinois » et l'anglais pour l'autre (N210). Les onze autres parlent le mélange et le tahitien ainsi qu'une autre langue polynésienne ou chinoise. L'un (N222) déclare parler le tahitien et le marquisien ainsi qu'une autre langue non précisée.

Il apparaît alors que le mélange (colonne 2) ne se substitue pas aux vernaculaires (colonne 3), les élèves qui disposent d'une langue polynésienne ou chinoise la maintiennent dans leur répertoire, à côté du mélange. Le mélange paraît plutôt, pour ceux-là, entrer en concurrence avec le tahitien, et de façon plus ponctuelle, avec le français, comme véhiculaire (colonne 2).

Tableau 42. Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (3 langues déclarées)

| <i>Nbe élèves présentant ce profil (sur 119)</i> | <i>Profils linguistiques</i> | | | <i>Nombre de langues</i> |
|--|------------------------------|-----|--|----------------------------------|
| <i>Avec langues française et tahitienne (92)</i> | | | | |
| 77 | FRA | TAH | MIX | 3 |
| 5 | FRA | TAH | ANG | 3 |
| 6 | FRA | TAH | AUS (3) ou MAR(3) | 3 |
| 1 | FRA | TAH | CHI | 3 |
| 1 | FRA | TAH | autre | 3 |
| 2 | FRA | PAU | CHI | 3 |
| <i>Sans langue tahitienne (12)</i> | | | | |
| 4 | FRA | MIX | PAU (1) ou MAR (2) ou AUS (1) | 3 |
| 5 | FRA | MIX | ANG (2) ou ESP (1) ou CHI (1) ou autre (1) | 3 |
| 1 | FRA | AUS | autre | 3 |
| 1 | FRA | ANG | ESP | 3 |
| 1 | FRA | ANG | CHI | 3 |
| <i>Sans langue française (13)</i> | | | | |
| 7 | TAH | MIX | PAU(3) ou MAR (3) ou AUS (1) | 3 |
| 1 | TAH | MIX | ANG | 3 |
| 2 | TAH | MIX | CHI | 3 |
| 3 | TAH | MAR | autre | 3 |
| <i>Sans langue tahitienne ni française (2)</i> | | | | |
| 1 | MIX | MAR | PAU | 3 |
| 1 | MIX | ANG | CHI | 3 |

○ ***Locuteurs déclarant parler 2 langues à la maison (180 élèves soit 32.4%)***

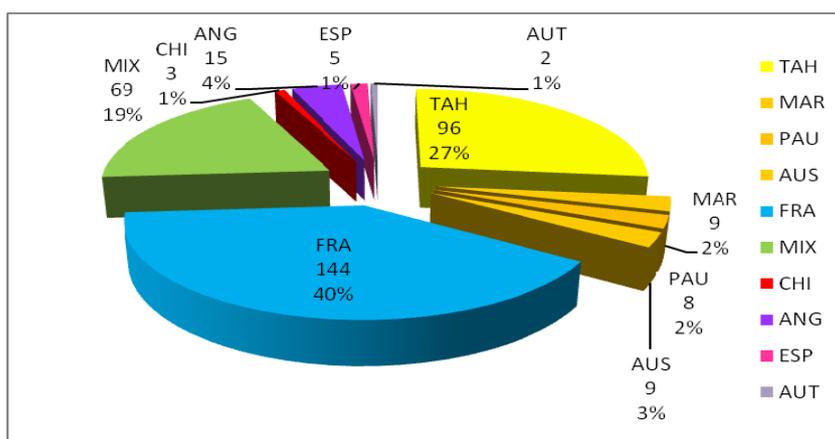


Fig.28. Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires (2 langues déclarées/individu)

Tableau 43. Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (2 langues déclarées)

| <i>Nbe élèves présentant ce profil (sur 180)</i> | <i>Profils linguistiques</i> | | <i>Nombre de langues</i> |
|--|------------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| <i>Avec langues française et tahitienne (73)</i> | | | |
| 73 | FRA | TAH | 2 |
| <i>Sans langue tahitienne (71)</i> | | | |
| 43 | FRA | MIX | 2 |
| 13 | FRA | ANG | 2 |
| 12 | FRA | PAU (3) ou MAR (5) ou AUS (4) | 2 |
| 1 | FRA | ESP | 2 |
| 2 | FRA | autre | 2 |
| <i>Sans langue française (23)</i> | | | |
| 17 | TAH | MIX | 2 |
| 1 | TAH | ANG | 2 |
| 5 | TAH | PAU (2) ou MAR (1) ou AUS (2) | 2 |
| <i>Sans langue tahitienne ni française (14)</i> | | | |
| 5 | MIX | PAU (2) ou MAR (1) ou AUS (2) | 2 |
| 2 | MIX | CHI | 2 |
| 2 | MIX | ESP | 2 |
| 3 | MAR | CHI | 2 |
| 1 | PAU | AUS | 2 |
| 1 | ANG | ESP | 2 |

Dans ce groupe, quatre élèves seulement déclarent ne parler à la maison aucune des trois langues véhiculaires du territoire.

On peut penser que tous les profils associent une langue à fonction véhiculaire et une langue à caractère plus identitaire, chaque langue pouvant revêtir les deux caractéristiques. C'est certainement le cas dans le profil bilingue tahitien-français qu'une part importante de ce groupe maintient (73 individus, soit 40% du groupe). Pour les autres, lorsqu'une autre langue identitaire existe, le choix entre les deux véhiculaires se fait le plus fréquemment au bénéfice du français (71 individus, soit près de 40%), moins fréquemment au bénéfice du tahitien, (23 individus, soit 12%) et plus rarement au bénéfice du mélange. C'est ainsi que pour neuf d'entre eux, le véhiculaire est constitué par le mélange qui coexiste, comme nous l'avons remarqué dans certains profils précédents, avec une langue identitaire de moindre diffusion, polynésienne ou chinoise.

- ***Locuteurs déclarant parler 1 langue à la maison (147 élèves soit 26,5%)***

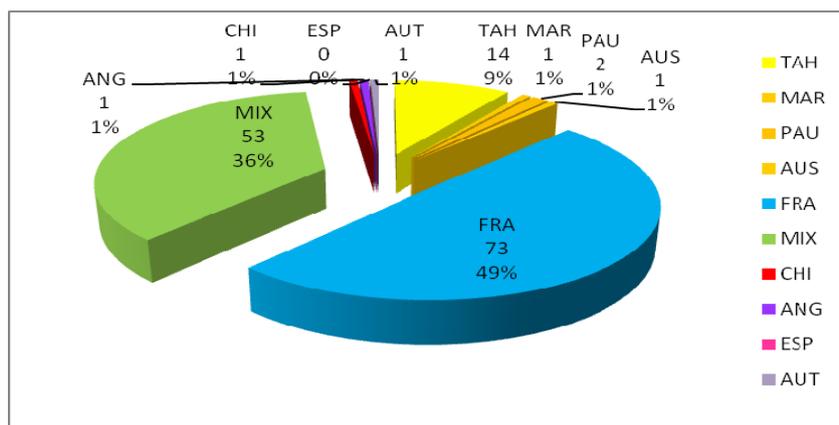


Fig.29. Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires (1 langue déclarée/individu)

C'est en regardant les résultats de ce dernier groupe qui déclare une pratique monolingue à la maison, que l'on peut se rendre compte à quel point le schéma diglossique selon lequel le tahitien serait parlé à la maison et le français à l'école est une vue de l'esprit. Dans le meilleur des cas, cette situation concernerait 22 élèves sur 554, soit moins de 4%.

Tableau 44. Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (1 langue déclarée)

| Nbe élèves présentant ce profil sur 119 [+32] | Profils linguistiques | Nbe de langues |
|---|-------------------------------|----------------------|
| 73 [+24] | FRA | 1 |
| 53 | MIX | 1 |
| 14 [+8] | TAH | 1 |
| 4 | PAU (2) ou MAR (1) ou AUS (1) | 1 |
| 1 | ANG | 1 |
| 1 | CHI | 1 |
| 1 | AUTRE | 1 |

Le profil de 32 élèves est à ajouter avec circonspection, puisqu'il s'agit des questionnaires qui ont été renseignés par l'enseignant/e. Je les ai notés entre crochets.

En revanche, la comparaison des différents répertoires linguistiques (du point de vue des langues) que nous avons menée jusqu'ici rappelle une tendance bien connue en sociolinguistique, selon laquelle, en l'absence de politique linguistique, la libre concurrence laisse la part belle aux grandes langues véhiculaires au détriment des langues minoritaires. Il semble bien que l'on observe ici un mouvement qui procède de la même tendance, quand on compare les répertoires diversifiés et ceux qui le sont moins. Le faible nombre de langues dans un répertoire constitue une situation concurrentielle, puisqu'il faut aller au plus utile : cela bénéficie donc aux trois grandes langues véhiculaires : le français, langue internationale, même s'il s'avère parlé la plupart du temps dans une variété locale, le mélange, « langue » de

diffusion territorialisée, et dans une moindre mesure, le tahitien, qui entre en concurrence avec le mélange dans cette fonction véhiculaire, notamment auprès de ceux, européens ou insulaires polynésiens, qui ne sont pas tahitiens et qui sont finalement assez nombreux.

L'anglais est certainement grandement vernacularisé, à l'instar de l'espagnol qui présente finalement un profil assez proche du chinois. Néanmoins, aucune de ces deux langues ne paraît fonctionner de façon exclusive dans l'enceinte familiale, à une exception près.

Le maintien du mélange à côté du tahitien d'une part, ou à côté de l'une ou l'autre des langues polynésiennes, d'autre part, tend à montrer que cette forme mixte ne se substitue pas aux vernaculaires : elle semble entrer en concurrence avec le tahitien comme véhiculaire essentiellement.

Le rapport que le mélange entretient avec les autres langues, notamment les vernaculaires autre que le tahitien, conduit alors à penser que l'une des fonctions sociales du mélange est d'atténuer les effets de la diglossie. Il faut donc bien envisager ici la fonction de ces formes mixtes comme ciment social, qui permettent de remplir un espace de communication entre les communautés ethniques, en créant un espace langagier fluide, propre à devenir espace de passage mais aussi de rencontre, d'une façon plus économique. Paradoxalement, le « mélange » est une forme hybride et insaisissable, qui pourtant paraît clairement identifiée par les locuteurs qui ont répondu au questionnaire. J'espère avoir montré que l'on peut raisonner avec cette donnée, sachant que l'on reste là sur une posture théorique : dans la réalité, les « langues » qui l'entourent ne présentent pas de meilleure identification et s'avèrent tout aussi hybridées et impossibles à saisir à leurs supposées frontières.

Nous analyserons au point 6.1.4, à partir d'autres types de données et en faisant notamment appel à un retour historique, quels enjeux s'expriment dans la relation qui oppose plurilinguisme et diglossie. Voyons auparavant la question de la langue dite « maternelle » ainsi que celle de la transmission.

❖ LA « LANGUE MATERNELLE »

Après avoir interrogé sur les origines et les langues parlées dans l'univers familial, le questionnaire s'intéressait à la langue maternelle. Bien entendu, cette expression ne vaut que pour ce qu'elle est, c'est-à-dire comme il a été abondamment montré dans la littérature, et en particulier par Dabène (1991), ce qu'elle n'est pas, notamment en situation plurilingue. Ici la question cherchait à appréhender quel type de lien s'établit entre les dimensions « héréditaire », identitaire, vernaculaire et véhiculaire des différentes langues du répertoire, ainsi qu'à apprécier la force du plurilinguisme, la question étant pour ce faire délibérément posée au singulier.

Les entretiens permettent d’apprécier en quoi cette question est difficile — les locuteurs le disent eux-mêmes explicitement — l’appréciation de la langue maternelle se heurtant à une tension entre compétence langagière et construction d’une identité plurielle. C’est ainsi que lors d’un entretien mené en 2008 avec trois lycéennes de 15 à 17 ans, scolarisées en 1^e ES au lycée Paul Gauguin de Papeete, les jeunes femmes qui sont toutes trois enfants de couples « mixtes » expriment une réflexion et un choix nuancés :

- | | | |
|-----|-------|--|
| 184 | CSM | Votre langue maternelle vous diriez que c’est laquelle |
| 185 | Lyc02 | Français et tahitien / les deux |
| 186 | CSM | Les deux |
| 187 | Lyc02 | Oui |
| 188 | Lyc01 | Moi je dirai français pour le parler et tahitien pour le comprendre / je comprends plus en tahitien que je ne parle en français |
| 189 | | [bruit] |
| 190 | CSM | Donc la question c’était votre langue maternelle vous diriez que c’est laquelle |
| 191 | Lyc03 | Oh la la elle est difficile cette question heu :: français |
| 192 | CSM | Enfin qu’est-ce que c’est une langue maternelle / faut s’entendre aussi peut-être sur l’expression |
| 193 | Lyc03 | La langue que t’as parlé depuis toute petite / la première langue que t’as parlé < CSM : hm hm > ouais c’est le français |

La langue maternelle est une question qui n’a rien d’évident, et que les locuteurs ne paraissent pas se poser, ou en tout cas, pour laquelle ils n’ont pas de réponse pré-définie. Il paraît à leurs yeux normal que la langue maternelle soit plurielle, et on observe aussi que son identification varie selon le processus de construction identitaire. Pour un monolingue dont les parents seraient d’une même origine — cas de figure dont on connaît par ailleurs la grande relativité —, la notion de langue maternelle va de soi et se confond avec la langue d’origine. Ici, l’identification de la langue maternelle, voire des langues maternelles, est une construction réflexive qui prend en compte le processus de construction identitaire, en tant que processus historique de reconfiguration langagière. L’identification de « la/les langue/s maternelle/s » est ainsi en partie fonction de la prise de conscience de ce processus : il n’est pas certain qu’aux différents âges de sa vie, chaque locuteur apporterait la même réponse. Nous voyons très bien en quoi réside ce mouvement réflexif dans le témoignage d’une étudiante de lettres modernes. La jeune femme (code d’anonymat Etu05b), âgée de 21 ans, dresse d’abord la configuration familiale qui compte quatre enfants issus du mariage d’un père d’origine chinoise et d’une mère d’origine tahitienne mais d’apparence très « française » (peau claire, yeux clairs). La jeune femme, qui est brune, a elle-même hérité de ce physique dont elle dit qu’il l’oblige à confronter régulièrement son identité vécue au regard des autres. Puis elle réfléchit à la question posée, relative à l’identification de sa langue maternelle :

33'14 CSM [...] Finalement, quelle est ta langue maternelle ?

Etu05 Hmmm ::: bonne question /// je dirais que le chinois c'était notre langue quand on était plutôt petit / heu ensuite tahitien ma maman elle le parlait de temps en temps / quand on va à l'église aussi il y a beaucoup de tahitien / et le français on me disait que c'était la langue de la stabilité / en fait le français c'était la langue commune on va dire / tout le monde sait parler français // **donc quelle est ma langue maternelle ? heu ::: je dirais peut-être le français d'abord ::: chinois après // heu ::: peut-être que quand j'étais petite c'était plutôt le chinois / et après le tahitien / et en grandissant c'est devenu le français / enfin je sais pas ::: c'est tellement dur ::::**

La langue maternelle paraît ici correspondre à la langue « dominante » au moment où le locuteur se pose cette question. Cette identification, pour un individu plurilingue, aboutit en fait à la définition d'un ensemble langagier hiérarchisé. On voit ainsi, dans le témoignage de notre étudiante, la langue française « devenir » maternelle.

Il semblerait dès lors que l'identité s'hérite moins qu'elle ne construit dans les pratiques langagières. La « langue maternelle », c'est, du point de vue des locuteurs, à la fois l'origine, le produit et le processus de construction identitaire. C'est en ce sens que l'on peut interpréter la réponse de la jeune femme lycéenne Lyc01 « *Moi je dirai français pour le parler et tahitien pour le comprendre / je comprends plus en tahitien que je ne parle en français* ».

En ce qui concerne l'enquête, les résultats sont les suivants :

Tableau 45. Langue maternelle déclarée

| Désignation simple | | | | | Total simple | Plusieurs désignations | | | | | Total comp | NR | total |
|--------------------|-------|-------|------|-------|--------------|------------------------|---------|----------|--------|-------|------------|------|-------|
| FRA | TAH | ILES* | CHI | autre | | MIX | FRA.TAH | TAH .FRA | 2 à 4L | Autre | | | |
| 354 | 84 | 18 | 4 | 5 | 465 | 13 | 20 | 13 | 10 | 32 | 88 | 32 | 553 |
| 63,9% | 15,2% | 3,2% | 0,7% | 0,9% | 83,9% | 2,3% | 3,6% | 2,3% | 1,8% | 5,8% | 15,9% | 5,8% | 99,8% |

Comment l'articulation entre l'origine et langue maternelle se présente-t-elle ?

Le tableau suivant met en relation la première mention utilisée pour identifier l'origine personnelle avec la langue maternelle désignée (Q3). Le français y apparaît considéré comme « langue maternelle » par plus de deux tiers des locuteurs (68.6%), et le tahitien ne l'est que pour 17% d'entre eux. Il apparaît notamment que le français est la langue du métissage. Cette donnée est à mettre en relation avec les processus individuels que nous venons de mentionner.

Tableau 46. Langue maternelle déclarée en fonction de l'origine

| Origine1 | Nbe | Langue maternelle | | | | | | | | | | | |
|--------------|------------|-------------------|---------------|-----------|---------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|
| | | FRA | %FRA | TAH | %TAH | MIX | ILES* | CHI | FRA-TAH | TAH-FRA | 2 à 4 L | Autre | NR |
| TAH | 229 | 149 | 63,1% | 52(1) | 23,7% | 7 | 4 | | 8 | 7 | 1 | | 1 |
| FRA | 73 | 56 | 77,3% | 8 | 10,7% | 1 | 2 | | | | 3 | 1 | 2 |
| MAR | 10 | 2 | 20,0% | | 0,0% | 1 | 6 | | | | 1 | | |
| PAU | 10 | 2 | 20,0% | | 0,0% | | 4 | | | 2 | 2 | | |
| AUS | 5 | 3 | 60,0% | | 0,0% | | 2 | | | | | | |
| Demi(2) | 41 | 21 | 70,0% | 5 | 16,7% | | | 2 | 10 | 1 | | 1 | 1 |
| FRA+AUT | 17 | 17 | 100,0% | | 0,0% | | | | | | | | |
| FRA-TAH | 77 | 64 | 85,3% | 10 | 13,3% | 1 | | | | | | | 2 |
| TAH-CHI | 9 | 6 | 66,7% | | 0,0% | | | | 2 | 1 | | | |
| TAH-AUT | 3 | 3 | 100,0% | | 0,0% | | | | | | | | |
| TAH-FRA | 31 | 19 | 70,0% | 6 | 20,0% | 2 | | | | 2 | | 1 | 1 |
| TAH-Iles* | 12 | 7 | 58,3% | 2 | 16,7% | | | | | | 3 | | |
| chinois | 10 | 5 | 50,0% | 1 | 10,0% | 1 | | 2 | | | | | 1 |
| Autres, NR | 27 | | | | | | | | | | | | 27 |
| Total | 554 | 354 | 68,60% | 84 | 16,90% | 13 | 18 | 4 | 20 | 13 | 10 | 3 | 35 |

* « ILES » = AUS (incluant Rapa ou Rurutu) ou MAR ou PAU

(1) = un élève mentionne « tahitien pur »

(2)=29 élèves déclarent une origine, composite dans la plupart des cas, sur la base du terme « demi ». La langue maternelle majoritairement déclarée dans ce cas est le français.

(3)= mentions relevées : « français-tahitien » (avec trait d'union) « mélange » « mix » « français blabla »

Le lien entre l'origine et la langue maternelle est fort chez ceux qui déclarent être d'origine française. Ce lien est plus fort encore chez les locuteurs qui s'identifient comme Paumotu, Marquisien ou d'une île australe. Pour ce public, il apparaît dans une minorité de cas que le français peut être adopté comme langue maternelle (20%), ce qui n'est jamais le cas du tahitien. Le tahitien n'apparaît pas non plus comme langue maternelle dans le métissage tahitien-chinois.

Au contraire, les jeunes qui déclarent une origine prioritairement tahitienne (mais souvent plurielle) et qui sont les plus nombreux, puisqu'ils représentent environ la moitié du public, déclarent majoritairement le français comme langue maternelle (63%), contre 23% pour le tahitien.

On peut en conclure que si la langue française a été assimilatrice, elle a été aussi très largement assimilée. Il n'est donc pas étonnant qu'elle en présente les traces formelles constitutives, puisqu'elle est elle-même acculturée.

Dès lors, il serait utile de réfléchir au moyen de l'enseigner dans une forme scolaire qui ne constitue pas pour autant le levier des tensions coloniales : l'espace francophone constitue certainement ici un possible à explorer.

❖ LA TRANSMISSION DES LANGUES D'ORIGINE

○ *Les grands-parents*

Le questionnaire cherche à obtenir des indications sur les langues parlées par les grands-parents et leur transmission par la question suivante :

9- En quelle langue parlent tes grands-parents ? Est-ce qu'ils parlent la même langue avec toi ?

En ce qui concerne la transmission, 244 jeunes déclarent que leurs grands-parents continuent à pratiquer leur (s) langue d'origine avec eux-mêmes. Dans la moitié des cas la langue transmise est le tahitien, (122 cas / 244).

54 jeunes déclarent que la transmission ne se fait pas. Le taux de non réponse est élevé.

○ *Les parents*

La question n°4 porte sur les langues parlées par les parents et leur transmission. Je dois reconnaître ici que sa formulation est un peu compliquée, de ce fait les réponses n'étaient pas toujours extrêmement claires, aussi n'ai-je retenu que ce qui n'était pas ambigu.

4- Tes parents sont de quelle origine ? Est-ce qu'ils parlent leur langue d'origine ? Est-ce qu'ils parlent cette langue avec toi ? Pourquoi ?

240 élèves ont indiqué les langues des pères, 240 ont aussi indiqué les langues des mères (mais la correspondance parentale n'existe pas dans 20 cas).

- Les pères :

37 mentions font référence à plusieurs langues, parmi lesquelles on compte le plus souvent le tahitien et le français (32 cas). Sont aussi citées le *paumotu*, le chinois, l'anglais.

Pour les autres, seule une langue est citée : tahitien (119), français (43), *paumotu*(11), marquisien (13), Rurutu (2), Rapa(2), Tubuai (1), « polynésien »(2), Australes (2) chinois (4) wallisien (2) NC (1), mélange (1)

- Les mères :

39 mentions font référence à plusieurs langues, parmi lesquelles on compte le plus souvent le tahitien et le français (33 cas). Sont aussi citées le *paumotu*, le chinois, l'anglais, Rurutu, le marquisien, l'italien.

Pour les autres, seule une langue est citée : tahitien (111), français (40), paumotu (11), marquisien (15), Rurutu (3), Rapa(3), « polynésien »(1), Australes (1) chinois (3) wallisien (1) NC (1), anglais (2), mélange (1).

Les profils des pères et des mères sont très proches, avec une diversité légèrement plus importante pour les mères.

388 élèves ont donné des indications sur les langues de communication des parents.

125 modes bi-plurilingues sont mentionnés, associant tahitien et français (86 cas), tahitien et d'autres langues telles que paumotu, (9) marquisien (4), wallisien, chinois, anglais. Moins fréquemment, c'est le français qui est associé à une autre langue italien (3), chinois (3) ou anglais (3). Six modes bilingues ne font intervenir ni le tahitien ni le français.

Indiquée seule, la langue de communication déclarée est alors le plus souvent le tahitien (151) suivi du français (79), du marquisien(10) du paumotu (10) d'autres langues sont citées entre 1 et 4 fois (chinois, espagnol ; anglais, plusieurs langues des australes)

Les langues de communication des parents sont indiquées par les enfants questionnés. On peut donc présumer qu'elles le sont sur la base des mêmes catégories linguistiques que celles qu'ils utilisent pour parler de leur propre pratique. Si l'on ne prend en compte que les questionnaires qui ont renseigné cette question, soit 391 sur 544, les réponses font apparaître des pratiques langagières parentales plutôt polynésianophones, au point que la distribution de l'espace linguistique, clairement dominée par la langue tahitienne, serait visualisée ainsi :

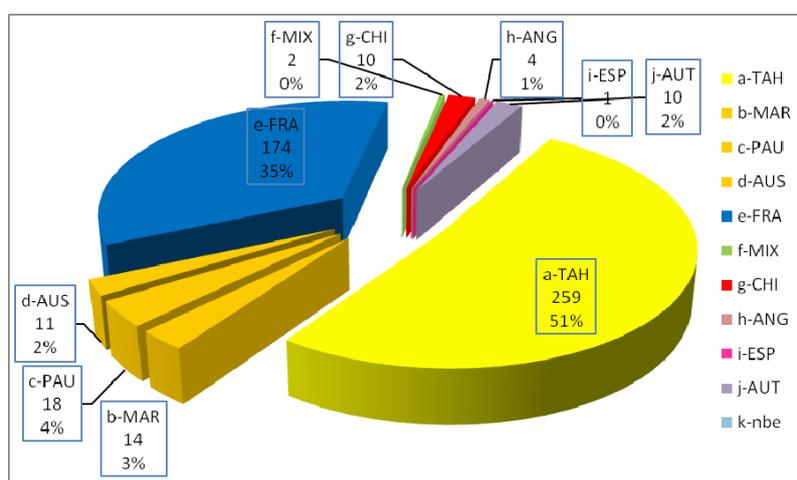


Fig.30. Représentation des langues en fonction du mode de communication (parents)

Cet espace linguistique parental constitue *a priori* un potentiel actualisable pour les enfants, or les pratiques intra générationnelles, telles qu'elles sont déclarées, montrent qu'il n'en est rien. Certes, il n'est pas certain que les parents l'actualisent eux-mêmes pleinement, et il faut tenir compte du fait que toute l'enquête que nous avons menée par questionnaire repose sur

des pratiques déclarées et non observées. Nous travaillons donc sur des représentations. Néanmoins, il semble bien que l'on ait affaire à une rupture générationnelle. Le rapport de valeur — ou la valeur d'usage — s'inverse, chez les jeunes, entre le français et le tahitien.

○ *Les collatéraux*

Les questionnaires révèlent ainsi que le désir de transmission des langues d'origine des parents — qui (ne) concernerait (que) la moitié des familles — n'est pas toujours suivi d'efficacité, et la diversité des langues que le jeune est susceptible de parler dans sa famille se trouve considérablement réduite dans les échanges entre membres d'une même génération, si l'on en juge par les réponses apportées aux questions n°8 et n°11 :

- n°8 : « *Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes frères et sœurs ?* »
- n°11 : « *Quelle(s) langue(s) parles-tu avec tes amis, en dehors de la classe ?* »

Tableau 47. Langues parlées avec les collatéraux (1-fratrie, 2- amis)

| Nbe locuteurs / langue | Langues | | | | | | | | | | | Nbe occ. |
|---|---------|-----|------|-----|------|------|-----|------|-----|-----|----|----------|
| | TAH | MAR | PAU | AUS | FRA | MIX | CHI | ANG | ESP | AUT | nr | |
| Échanges au sein du foyer (rappel T.10) | | | | | | | | | | | | |
| 554 | 289 | 29 | 56 | 27 | 421 | 280 | 24 | 59 | 21 | 17 | 0 | 1223 |
| % | 52.2 | 5.2 | 10.1 | 4.9 | 76.0 | 50.5 | 4.3 | 10.6 | 3.8 | 3.1 | | |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | |
| Échanges entre frères et sœurs au sein du foyer | | | | | | | | | | | | |
| 554 | 123 | 11 | 8 | 6 | 442 | 64 | 2 | 15 | 3 | 3 | 42 | 719 |
| % | 22.2 | 2,0 | 1,4 | 1,1 | 79.8 | 11.6 | 0,4 | 2,7 | 0,5 | 0,5 | | |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | |
| Échanges avec les pairs à l'extérieur du foyer | | | | | | | | | | | | |
| 554 | 121 | 8 | 1 | 2 | 467 | 68 | 1 | 14 | 3 | 2 | 0 | 687 |
| % | 21,8 | 1,4 | 0,2 | 0,4 | 84,3 | 12,3 | 0,2 | 2,5 | 0,5 | 0,4 | | |
| | % | % | % | % | % | % | % | % | % | % | | |

En ce qui concerne les échanges avec les frères et sœurs, les réponses vont de une à trois langues par locuteurs. Le choix se fait au bénéfice du français, suivi dans une moindre mesure, du tahitien et mélange.

Dans ce cas de figure, seuls 200 élèves font état de pratiques bi-plurilingues. 304 personnes déclarent utiliser exclusivement le français, 44 personnes déclarent utiliser exclusivement le mélange, et 16 exclusivement le tahitien.

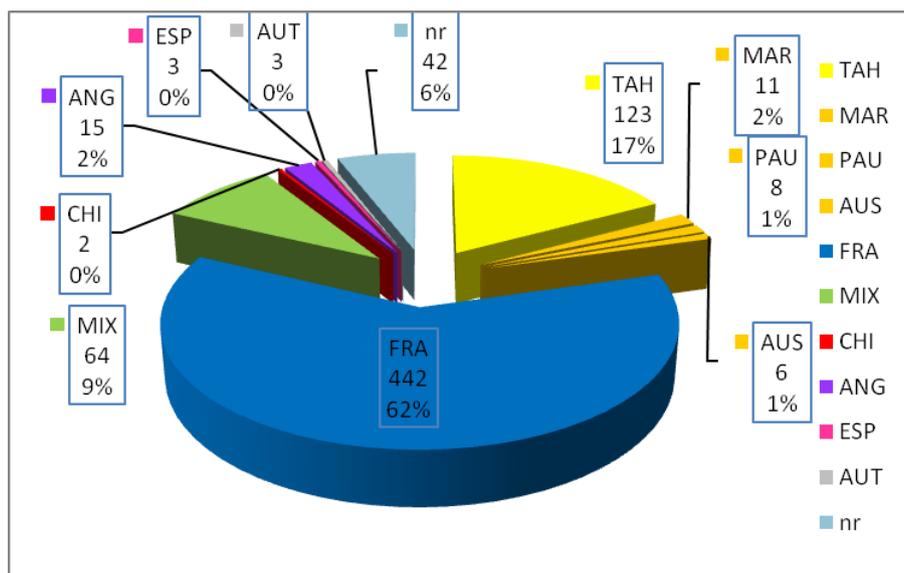


Fig.31. Représentation des langues en fonction du mode de communication (frères et sœurs)

La comparaison des pratiques linguistiques déclarées par les jeunes entre frères et sœurs avec les pratiques déclarées au sein du foyer (cf. tableau 10 « ensemble ») montre une réduction importante du plurilinguisme (passant, pour le même nombre de langues et de locuteurs, de 1223 occurrences à 719). Cela produit un basculement apparent au bénéfice de la langue française : en réalité, c'est le nombre d'occurrences en faveur du tahitien et même du mélange qui se voit réduit, du fait de la réduction du plurilinguisme, dans le cadre hiérarchique des langues tel qu'il est posé en Polynésie française. Les autres langues en pâtissent également. Il serait intéressant de voir, dès lors, quelles pratiques langagières et quelles représentations correspondent à quelles étiquettes.

L'observation des réponses relatives aux échanges avec les pairs à l'extérieur du foyer montre la même tendance, légèrement renforcée.

Comment expliquer cette rupture générationnelle ? Plusieurs hypothèses explicatives peuvent être avancées :

Une première hypothèse réside dans le fait que ce que nous appelons « langues » sont en réalité des UMSL, « ces UMSL (Unités multiplexes sociolinguistiques) constituent à leur tour, non des entités clairement définies et closes, bien sûr, mais des langues tendanciennes (pour reprendre le terme de L.-J. Calvet), des pôles autour desquels et entre lesquels les acteurs sociaux (même au niveau individuel) bricolent « de la langue » (c'est-à-dire du « matériau linguistique ») le long de continuum croisés ». (Blanchet, 2007 : 37) Les pratiques déclarées expriment dès lors un positionnement sur un continuum, voire sur le « marché des langues », une posture sociolinguistique finalement. Il est alors possible que ce qu'un même locuteur désigne par l'étiquette « tahitien » dans le discours parental et l'étiquette « français » dans le

sien propre corresponde en fait au même type de pratique langagière. On s'étonne en effet de la quasi absence du « mélange » dans les pratiques parentales identifiées (Q4), alors qu'il apparaît clairement identifié dans le répertoire familial (Q7), et que par ailleurs, la fréquentation que nous pouvons avoir des familles témoigne de l'usage assez généralisé des formes mixtes. Les parents apparaîtraient ainsi, dans le discours des enfants, comme les « gardiens du temple » de la langue tahitienne, eux-mêmes étant davantage tournés vers le français, ce qui ne signifie pas pour autant vers la France.

En effet, les réponses apportées montrent que le fait d'assumer une identité tahitienne avec la langue française non seulement pour véhiculaire principal, mais aussi pour langue « maternelle » n'est pas du tout incompatible.

Dans ce cas, les deux « langues » sont vernacularisées, et hybridées à des degrés divers, constituant avec les autres « langues » du territoire un « macro-système » dans lequel leur identification joue le rôle de pôle. La représentation imagée de ce macro-système pourrait être celle de l'espace Pacifique lui-même, un espace signifiant et fluide d'où émergent des polarités, comme autant d'îles. Il faut pour concevoir cela dépasser une vision « continentale » pour, en référence à Glissant (2008), envisager un espace langagier archipélique, et concevoir par ailleurs qu'une île est un micro-système complexe, dynamique, ouvert, et hologrammatique, opérationnellement clos. Cette définition vaut pour les îles comme pour tout espace, et pour les « langues » comme pour les familles, et bien entendu les individus parlant.

Une autre hypothèse explicative conçoit qu'il existe bien un phénomène de rupture générationnelle — qui porte tout autant sur l'épilinguistique que sur le linguistique — et se demande dans quelle mesure il n'y aurait pas là un « effet *taure'are'a* », plus manifeste en Polynésie française qu'ailleurs, dans le sens où les relations intra générationnelles se trouvent en tension, en termes d'impact éducatif, avec les relations intergénérationnelles. Le rôle de l'école dans la sauvegarde des langues serait donc à considérer en ce sens : ne pas croire au retour des langues pures dans les foyers, et mettre en place des politiques linguistiques et/ou éducatives intra générationnelles, ce qui invite à interroger le positionnement du pilotage de la politique linguistique du Pays. Si le fait de sortir les langues polynésiennes de la compétence du ministère de la culture pour les placer sous celle du ministre de l'éducation a eu un effet extrêmement bénéfique, l'heure est peut-être venue de distinguer les deux problématiques — promotion de la langue / réussite scolaire — pour mieux les relier. On pense par exemple à des structures de type « Office public de la langue » qui existent ailleurs pour le basque, le breton et bientôt l'occitan, et qui permettent, tout en appuyant la mise en place et le fonctionnement de l'enseignement initial bilingue destiné aux plus jeunes, de développer parallèlement une politique linguistique spécifique à l'égard des adultes, sans attendre les effets positifs supposés de l'école auprès des générations antérieures. L'école pourrait alors s'attacher au développement du plurilinguisme, qui entre en réalité en tension avec la conservation de la langue (diffusion vs patrimoine).

Les deux hypothèses ne sont pas incompatibles.

Une hypothèse explicative nous est apportée par l'un de nos informateurs. Il s'agit d'un membre de l'éducation, d'origine *popaa*, qui vit depuis de nombreuses années en Polynésie française. Il a épousé une femme originaire de Rurutu avec qui il a fondé une famille.

De son point de vue, il y aurait un rapport de pouvoir dans la maîtrise de la langue : les parents ne veulent pas diffuser la langue tahitienne auprès de la génération de leurs enfants pour conserver le pouvoir d'un domaine caché, ésotérique. En contrepoint les enfants maîtrisent mieux le français, qu'ils ont appris à l'école, que leurs parents : cela leur permet d'assurer leur prise d'autonomie.

0'03 (...) je parle plusieurs langues mais pas le tahitien / parler le tahitien ::: donc moi j'ai une femme ::: je suis marié depuis vingt ans / et donc au début elle a essayé de m'apprendre le tahitien / le rurutu / et ::: très vite je me suis aperçu que c'était compliqué que en fait le tahitien / le rurutu / c'était son jardin secret / et j'avais l'impression d'empiéter un peu sur son pouvoir / ça rejoint un peu ce que je disais sur les parents / les parents qui parlent le tahitien / les enfants qui apprennent le français à l'école ils sont meilleurs en français que les parents / bon ben la langue ça permet aux parents de conserver un certain ascendant sur les enfants / donc ::: c'est ::: est-ce qu'on a envie de livrer tous les secrets du tahitien et en plus de les rendre accessibles à tout le monde ou alors on la laisse à une certaine élite qui va l'apprendre par intérêt ou par goût et après y trouvera de l'intérêt ou alors simplement de manière XXX / ça c'est ::: toujours à se demander

❖ LES MODES DE TRANSMISSION

Sur 554 élèves, 150 n'ont pas répondu clairement à la question portant sur la transmission parentale des langues d'origine. Il semblerait toutefois que l'on puisse interpréter cela comme la marque d'une absence de transmission, eu égard aux arguments que l'élève apporte par ailleurs. 33 réponses précisent que la langue transmise est le français. Pour 75 élèves, la transmission ne se fait pas. Les raisons invoquées le plus souvent concernent le refus de parler cette langue de la part des parents, « *ils ne veulent pas qu'on apprenne le tahitien* » (N121), leur incapacité à le faire « *ils ne connaissent pas leur langue* » (N35), mais aussi souvent la difficulté de compréhension de l'enfant (15 réponses vont dans ce sens) : « *je comprends rien* » (N356), « *je ne comprends pas* » (N407). Cette tâche est parfois déléguée aux grands-parents (N304), ou différée « *je suis pas encore grand* » (N399).

En revanche, 285 élèves, c'est-à-dire un peu plus de la moitié (51%) déclarent un souci de transmission de la langue ou des langues d'origine de la part de leurs parents. En effet, l'objectif de plurilinguisme est parfois avancé :

Mon père est d'origine Paumotu, il me parle en paumotu pour apprendre leur langue. Ma mère est d'origine Rurutu, elle me parle en rurutu ou tahitien ou la langue de mon père pour que je sache parler plusieurs langues. (N225)

- Les arguments qui plaident en faveur de la transmission des langues d'origine, sont de façon récurrente :
 - L'identité (se reconnaître comme faisant partie d'un groupe, voire d'un lignage)
 - La culture, la conservation d'un patrimoine (éviter que la langue disparaisse)
 - Très exceptionnellement, le caractère véhiculaire

Leur propre difficulté n'est pas nécessairement rédhibitoire, l'enfant accepte le principe de la transmission, même s'il a conscience que les résultats sont peu probants pour l'instant : « *ils veulent m'apprendre ma langue mais je ne comprends pas beaucoup* » (N122). Parfois, c'est la force de la nécessité qui est avancée « *c'est la seule langue qu'ils connaissent* » (5 élèves). Plus souvent, c'est la force de « l'habitude » (12 élèves), qui concerne d'ailleurs les différentes formes linguistiques :

Mes parents sont d'origine Rapa et parlent cette langue avec moi, c'est une habitude. (N037)

Mes parents sont d'origine Tahitien. Ils font un mélange franco-tahitien. Oui, ils parlent cette langue avec moi, c'est une habitude. (N31)

Ou encore la force de l'évidence, cet argument étant lié à une forme de reconnaissance implicite de l'identité :

Parce qu'ils sont Tahitien (N161, N185)
C'est normal (Nx)

De ce fait, l'argument de la transmission est plutôt bien représenté (plus de 60 occurrences), et est avancé sous des formes diverses. Cette transmission est une valeur en soi, la langue s'hérite et contribue à inscrire le bénéficiaire dans une généalogie, un groupe sociétal :

Origine des parents : Rurutu. Oui ils parlent leur langue d'origine, oui, ils la parlent avec moi, c'est un héritage (N33)

On doit toujours être lié avec notre langue natale (N207).

De façon prégnante, la transmission constitue alors en elle-même un objectif d'apprentissage « *pour que je sache ma langue* ». Cela confine parfois au devoir moral :

Oui, ils parlent avec moi car il faut que je sache parler ma langue (N123)
On doit parler notre langue d'origine (N181)

La langue constitutive et expression de l'identité, fait parfois l'objet d'une déclaration franche, proche de la revendication, de l'expression d'une fierté :

On est des Maohi (N165)

Mes parents sont d'origine tahitien bien sûr ! oui on parle souvent notre langue parce que c'est très important on est des Maohi donc il faut parler tahitien (N023)

Cette conception conduit certains à avancer l'argument de la culture, dans une vision patrimoniale. L'argument est alors celui de la sauvegarde de la langue :

Origine Polynésien. Oui, ils parlent notre langue d'origine. Ils ne veulent pas qu'on perde notre langue d'origine (N004)

Mes parents sont d'origine Tahitien (Paumotu et Tubuai). Oui, tous les jours, pour ne pas oublier notre langue maternelle. [le paumotu] (N008)

La capacité de compréhension de la part de l'enfant est assez souvent citée « *parce que je comprends* », « *parce que je peux comprendre* »...

- Les obstacles les plus souvent rencontrés rendent toutefois fort aléatoire l'efficacité du « bain linguistique » au cœur des familles. On observe notamment :
 - L'emprise du quotidien (les membres d'une même famille ne partagent que relativement le même toit, pour des raisons liés à la vie sociale, travail, études)
 - Une forme d'insécurité linguistique de la part des parents, qui estiment ne pas maîtriser suffisamment bien la langue pour considérer être capable de la transmettre, comme de la part des enfants, dont la compréhension n'est pas encore suffisamment affinée, et affirmée.
 - Les modes de transmission intergénérationnelle dans les familles multiculturelles qui finit par bénéficier aux véhiculaires dans une dynamique d'actualisation-potentialisation. Cette dynamique est liée à deux paramètres *a priori* indépendants qui sont le nombre de langues total dans le foyer (un nombre élevé conduit à une potentialisation des langues devenues minoritaires dans le foyer) et la mobilité sociale, qui conduit à l'actualisation des langues les plus véhiculaires.

De ce fait les langues autochtones paraissent mieux transmises dans les familles des archipels et en milieu plus populaire (élèves de Lycée professionnel plutôt que classes favorisées de collège). On retrouve ici des tendances qui avaient été mises en évidence par les travaux consécutifs à l'enquête famille INED /INSEE 2007.

Dans le cadre de configuration familiales hétérogènes, la dynamique d'actualisation peut bénéficier au tahitien qui possède à la fois un caractère véhiculaire et vernaculaire :

« Q4 - Ma mère est de Calédonie, elle a perdu sa langue d'origine ; mon père est tahitien, il parle toujours sa langue d'origine.

Q8 – [avec mes frères et sœurs je parle] le français ou le tahitien

Q9 – mes grands-parents parlent le tahitien, oui, ils me parlent en tahitien

Q10 – [ma langue maternelle est] le tahitien ». (N022)

Ici, l'intégration familiale sur le territoire tahitien du père a conduit le tahitien en position de force, au détriment de la langue de la mère.

Mais le rapport glottophage est toujours relatif ; dans l'exemple qui suit la hiérarchie des langues est telle qu'à la première génération, le chinois perd pied devant le tahitien, qui s'efface lui-même devant le français à la génération suivante :

« Q4 – Mon père est français, il parle le français, avec moi aussi. Ma mère est chinoise et tahitienne, elle parle le tahitien, pas avec moi.

Q8- [avec mes frères et sœurs je parle] le français

Q9 – Mes grands-parents parlent français et chinois, ils parlent français avec moi

Q10 -- [ma langue maternelle est] le français » (N178)

J'ajouterai que toutes les conversations que j'ai pu avoir avec les étudiants dans le cadre de mon activité professionnelle montrent que ce schéma est très représentatif de la situation langagière des jeunes aujourd'hui. Il correspond en outre à un schéma déjà identifié dans la transmission des langues régionales sur le territoire métropolitain, mais du fait des contingences historiques, s'en trouve différé d'une génération.

L'entretien mené avec cinq étudiantes de l'université de lettres le 15/04/2008 (cité *supra*, chap.7) est intéressant à cet égard. Tout d'abord, les cinq étudiantes constituent un microcosme très représentatif. Elles sont toutes âgées d'environ 22 ans.

Trois d'entre elles sont d'origine tahitienne, mais leurs parents sont d'origines sociales différentes. Les parents de la première jeune femme [Etu02] ont fait des études en France, et c'était le cas lorsqu'elle est née. On note qu'ils sont revenus le temps de la maternité de façon à ce que leur enfant naisse à Tahiti, sur la terre de ses ancêtres. Les deux parents sont tahitiens et disposent vraisemblablement d'un capital culturel plutôt élevé. La deuxième [Etu03] a été élevée par sa mère et son beau-père *farani*, la présence de la grand-mère maternelle est aussi importante dans la transmission culturelle la troisième jeune femme est originaire de la presqu'île, et est issue d'un milieu rural traditionnel et populaire que l'on désigne par l'appellation « *kaina* » à Tahiti), elle est l'une des premières de son entourage à accéder à l'université [etu05]. La quatrième jeune femme est d'une famille d'origine chinoise, métissée, à fort capital économique et culturel [Etu01]. Enfin, la cinquième est d'une famille *popaa*, arrivée en Polynésie en 2002, c'est-à-dire depuis six années au moment de l'entretien.

Elles témoignent de la transmission intergénérationnelle des langues dans leurs familles respectives :

26 Etu02 Ben chez moi ::: mes grands-parents parlent paumotu / enfin mes grands-parents paternels / et ::: mes grands-parents maternels ils parlent français < CSM : hmhm > il parlent pas vraiment tahitien en fait parce que mon grand-père ::: (changement de ton,

plus bas) vient de Fran :: ce (reprise tonale) donc il s'est marié avec ma grand-mère ici mais ils ont toujours parlé français // Et ma maman / a appris toute seule à parler tahitien / avec ses parents / et mon papa il parle que tahitien et français / il parle pas paumotu // et ::: donc à moi / quand je suis née ici / mais comme quand je suis née ils faisaient leurs études donc ils m'ont amenée avec eux en France / et ils m'ont parlé qu'en tahitien là-bas / et quand on est revenus ici / heu ::: quand la famille de mon papa a entendu mes parents me parler en tahitien en fait ils se moqués // alors ils m'ont plus jamais parlé tahitien et ils m'ont parlé qu'en français // et j'ai dû ::: réapprendre le tahitien toute seule // en fait

- 27 CSM Alors quand tu dis toute seule concrètement ça veut dire quoi
- 28 Etu02 C'était par la danse / en fait
- 29 CSM Ah oui
- 30 Etu02 En faisant de la danse
- 31 CSM Et maintenant tu parles le tahitien ?
- 32 Etu02 Maintenant je parle / mais pas avec mes parents
- 33 CSM Avec qui tu le parles ?
- 34 Etu02 Avec mes grands-parents
- 35 CSM Et avec tes amis aussi ?
- 36 Etu02 Non / pas avec mes amis / non // enfin aucun de mes amis ne parle couramment le tahitien / on parle le mélange / français tahitien / c'est plus avec mes grands-parents ou sinon avec des gens dans la danse / en fait //
- 37 CSM Hm hm d'accord oui / la danse tu continues là // oui ?
- 38 Etu02 oui

Dans le cas de cette étudiante, la rupture générationnelle est conditionnée par l'insécurité linguistique qui porte non pas sur la connaissance de la langue, puisque ses parents ne lui ont parlé qu'en tahitien pendant sa prime enfance, mais sur la valeur sociale de la langue : la « moquerie » des ascendants porte un coup d'arrêt à la stratégie parentale de transmission culturelle qui avait été mise en œuvre jusque là. La jeune fille renversera ensuite elle-même le processus, en s'engageant dans une activité culturelle qui lui permet de retrouver sa culture et sa langue maternelle, mais le lien générationnel reste coupé. C'est avec ses grands-parents, et non ses parents, ainsi qu'avec son entourage du milieu de la danse qu'elle parle tahitien. Toutefois la volonté de réappropriation avait déjà été mise en œuvre par sa propre mère qui « a appris toute seule à parler tahitien ». On trouve finalement une transmission langagière qui ne porte pas — ou plus — sur la langue mais sur le rapport à la langue.

Le témoignage de la deuxième étudiante tahitienne met en évidence le rôle de l'église dans la sauvegarde des langues patrimoniales, et l'importance de l'école du dimanche dans la préservation et la diffusion de la langue, en situation de conflit diglossique (« *c'était la*

politique de :: comment :: qu'il fallait nettement parler français ?). Nous avons aussi une indication sur le type de pédagogie, la méthode « grammaire – traduction », ce qui peut expliquer la prégnance de cette pédagogie dans les classes, encore aujourd'hui, et jusqu'à l'université. Concernant l'étudiante, les nombreuses hésitations, les soupirs, les rires, rendent compte de la difficulté qu'éprouve la jeune femme à reconstruire cette part d'histoire familiale, cette censure linguistique sur laquelle elle peine à poser les mots.

- 40 Etu03 Heu :: (rires) Alors moi j'ai ma grand-mère maternelle :: qui était :: marquisienne et qui heu :: qui a complètement arrêté de parler le marquisien en venant ici / et heu :: donc elle parle tahitien / avec mon grand-père / sinon mes grands-parents paternels je les connais pas en fait / je sais pas :: et puis heu :: / heu ma mère a appris le tahitien grâce à la Bible en fait / heu (rit un peu) parce qu'en fait à l'époque c'était la politique de :: comment :: qu'il fallait nettement parler français ?
- 41 CSM Oui
- 42 Etu03 Voilà
- 43 CSM donc tu veux dire quand elle était petite ?
- 44 Etu03 Voilà / / < CSM : hmhm > donc c'est grâce aux études enfin à l'école du dimanche qu'elle a pu apprendre le tahitien / et apprendre à l'écrire surtout < CSM : ah oui > avec la Bible en français et la Bible en tahitien surtout / et puis heu ::::::::::: et puis voilà c'est tout (soupir /sourire) c'est tout

La troisième étudiante témoigne du caractère vernaculaire du mélange, qui est chez elle la langue familiale, la forme langagière porte un nom clairement identifié par les autres : le *kaina*. La dernière interrogation marque une petite insécurité linguistique sur le fait de ne pas utiliser la forme adéquate « avec les amis de la classe je parle plutôt français // des fois ? *kaina* ? (vers les autres) < petits rires > »

- CSM [...] Quelles langues vous parlez / entre amis / à l'heure actuelle ?
- Etu05 Si on est avec des amis très proches on va dire enfin ça dépend je parle pour moi quand je rentre à la maison
- Etu04 Où ça ta maison ?
- Etu05 À la presqu'île / dans la brousse on va dire / < rires >
- CSM oui mais bon je connais un peu < rires >
- Etu05 On parle pas du tout bien français // c'est du français mélangé avec du tahitien /
- Etu00 Du *kaina*
- Etu05 Oui du *kaina* voila
- CSM Et sinon ?
- Etu05 Et sinon ben quand on revient ici :: des fois je parle *kaina* avec des amis du campus / et avec les amis de la classe je parle plutôt français // (vers les autres) des fois ? *kaina* ?

< petits rires >

Dans la famille d'origine chinoise, la grand-mère a développé une stratégie d'extension de son répertoire langagier. Non seulement elle n'a pas perdu sa langue d'origine, le *hakka*, mais elle a reconfiguré son bagage vernaculaire en y ajoutant l'autre langue locale chinoise, le *punti* ; elle a aussi acquis par l'expérience professionnelle et le cadre de vie les deux véhiculaires, respectivement le tahitien et le français.

- 2 Etu01 Oui / d'accord / alors dans ma belle-famille / il y a donc la grand-mère qui parle hakka / donc qui est en fait sa langue maternelle / le punti / qu'elle a appris en regardant la télé / avec les séries télé chinoises en fait / heu ::: le tahitien / qu'elle a appris en allant travailler à Makatea / et le français / ben ça c'est à la longue en fait / elle a appris petit à petit // Alors ensuite il y a sa ::: ses enfants, donc sa fille / comme elle est restée tout le temps à la maison elle a appris uniquement le chinois / c'est en allant à l'école qu'elle a commencé à apprendre le français / et elle-même elle a eu quatre enfants / donc le frère aîné parle couramment le hakka et le français / le deuxième frère / parle / enfin du moins son premier frère parle plutôt français à la maison / la sœur / elle parle plus hakka à la maison / sinon elle parle français mais c'est pas vraiment :: / enfin / on entend toujours le ton hakka en fait dedans / et le dernier il parle que français / il a jamais voulu lui apprendre le hakka parce qu'il trouvait que ::: ça servait à rien
- 3 CSM Donc quel âge ils ont ? à peu près ?
- 4 Etu01 Alors l'aîné il a ::: vingt six ans / le deuxième a vingt cinq ans / la petite la sœur a vingt et un ans et le dernier il a dix neuf ans
- 5 CSM D'accord / donc ils sont de ta génération
- 6 Etu01 Voilà
- 7 CSM Tu ::: tu parlais de la grand-mère au départ
- 8 Etu01 Oui :::

Ce témoignage manifeste par ailleurs l'importance des stratégies individuelles dans la transmission : tous les enfants d'une même fratie possèdent des profils différents, la transmission parents-enfants n'est finalement que relative, elle entre en tension avec la volonté individuelle mue par un désir d'adaptation, et/ou d'économie. La transmission ne va pas toujours dans le sens d'une perte, on opposera le trajet de la grand-mère qui décide d'acquérir le punti, et le choix de son petit-fils de renoncer au hakka « *parce qu'il trouvait que ::: ça servait à rien* ».

Le témoignage de l'étudiante d'origine *popa'a* vient se poser en miroir des précédents, et décline dans une version européenne les mêmes processus : le trajet / projet migratoire, la dichotomie entre la langue de la maison (et de l'église) et celle de l'école, et finalement la perte intergénérationnelle, lors d'une nouvelle mobilité, mais aussi sa trace réactivable :

- 47 Etu04 Heu ::: ben alors moi le tahitien heu ::: je le maîtrise pas / ça s'est sûr (rit un peu) Heu ben au niveau de la langue [...] donc oui mes arrière-grands-parents heu ::: sont venus pour ::: après la guerre pour pouvoir trouver du travail / et donc heu / donc eux ils parlaient que polonais ils ont appris ensuite le français au contact des français / que ce soit au travail ou avec des gens du lieu de la ville ou alors du village et ensuite leur enfants donc mes grands-parents ne parlaient que polonais quand ils étaient à la maison / et ils ont appris à parler français à l'école avec les enfants // et ils ne parlaient que polonais avec leurs parents puisqu'ils ne voulaient pas qu'ils parlent français à la maison vu que ils pensaient toujours / pouvoir retourner en Pologne et refaire leur vie là-bas // et mmm ensuite quand ils ont donc mes grands-parents ont eu des enfants ben donc mon père ils parlaient polonais à la maison mais ils parlaient aussi français et mon père ne parlait que polonais jusqu'à ::: ce qu'il aille à l'école puisqu'il était élevé par sa grand-mère et donc après au fur et à mesure il a oublié le polonais et ::: vu qu'il n'était plus en contact / 'fin / plus en contact / il était beaucoup plus à l'école qu'avec sa grand-mère / et donc après il a totalement oublié quand il est parti du Nord Pas de Calais// xxx ça c'est ce qu'il me dit, je pense pas qu'il mente / (rires)
- 48 CSM Non mais par ailleurs tu n'as pas l'occasion de le vérifier peut-être que s'il se retrouvait plongé dans un milieu polonais
- 49 Etu04 Ah ben oui / oui / puisque il nous dit que quand il entend des mots polonais il se souvient de quelques expressions et il suffirait bien sûr qu'il soit en contact ou qu'il entende des chansons pour qu'il s'en souvienne

Les schémas de transmission se recoupent et sont conditionnés par les mobilités. La génération des grands-parents contient un ensemble langagier dont les parents n'actualiseront que certains traits. Le choix bénéficie le plus souvent aux usages véhiculaires, et la transmission familiale des langues minoritaires/minorisées souffre des unions mixtes, lorsqu'elles sont liées à une mobilité centralisatrice. Les langues qui se sont perdues entre la génération des grands-parents et des parents sont celles des immigrants : venus de Chine tel le hakka pour [Etu01], ou venus des archipels polynésiens, tels le *paumotu* pour [Etu02], le marquisien [Etu03], et dans un même processus, le polonais pour la famille métropolitaine de [Etu04].

Il est intéressant de constater pour ce groupe d'étudiantes qu'elles mettent en œuvre des stratégies de réappropriation similaires : si pour [Etu02] le réapprentissage du tahitien est plus ancien et revendiqué, on saura par ailleurs que [Etu01] a commencé l'apprentissage du hakka, et que [Etu04], après avoir présenté un exposé sur les migrations polonaises en France au début du siècle, a décidé de s'intéresser de plus près à la question, et de se réapproprier cette partie constitutive de son identité.

○ ***Au final, il apparaît donc plusieurs dynamiques***

- D'une part que le tahitien a été la langue assimilatrice au niveau générationnel des grands-parents, alors qu'au niveau générationnel des parents, c'est le français qui a joué ce rôle.

Le schéma le plus répandu est ainsi celui d'une famille où le répertoire langagier des grands-parents a pour pivot une ou des langues autochtones, celui des parents a pour pivot cette ou ces langues autochtones ainsi que le français, et celui des jeunes a pour pivot le français et le « mélange ». Ce que résume l'une de nos étudiantes :

105 Etu01 Non non en fait quand on est avec mes grands-parents / mes grands-parents nous parlent en tahitien / bon mes parents nous parlent en français / et quand on sort dans la rue on retrouve nos amis / et eux comme ils maîtrisent pas tous la langue alors ça fait que ça mélange c'est un mélange / et à la longue on a fini par comprendre certains mots clés

La version donnée par une autre jeune femme (Lyc01) est différente de par la configuration familiale mais fait état des mêmes dynamiques :

103 Lyc01 Moi à cinq ans je parlais français / heu / un petit peu anglais ::: quand j'étais petite parce que mon père parlait anglais / il était hollandais / mais après j'ai très vite perdu la langue parce que ma grand-mère me parlait en tahitien donc je comprenais mais je répondais en français / donc moi j'ai appris le tahitien dès la primaire / heu : jusqu'en cinquième parce qu'après à partir de la quatrième c'était facultatif donc j'ai arrêté le tahitien / puisque ma grand-mère me parle en tahitien et donc je comprends assez bien le tahitien mais je le parle pas du tout

Dans le cas de cette jeune femme, on observe une réversibilité du processus de transmission, puisqu'elle-même dit avoir appris le français à sa grand-mère, qui en a modifié son répertoire langagier :

104 CSM Et donc à cinq ans tu étais où / là ?
 105 Lyc01 À Tahiti donc j'étais à l'école primaire Punavai plaine
 106 CSM Mais je veux dire dans la famille ?
 107 Lyc01 J'habitais chez ma grand-mère/ <CSM : ah c'est ça> dès mes trois ans
 108 CSM Et donc ta grand-mère te parlait en tahitien
 109 Lyc01 Oui / que en tahitien / elle parlait pas / elle parle pas très bien le français
 110 CSM Et à l'heure actuelle ta grand-mère /elle continue à te parler en tahitien ?
 111 Lyc01 Non // là elle a commencé à s'habituer à parler en français plus j'ai grandi plus je lui ai appris à parler français / donc maintenant elle parle les deux / elle est bilingue en fait / même si parfois le français c'est pas trop la langue qu'elle préfère donc elle

En réalité, on observe souvent que le plurilinguisme s'accroît à chaque génération, ce qui finit par produire des effets paradoxaux de réduction du capital langagier au bénéfice des véhiculaires. Les grands-parents semblent œuvrer pour que leurs petits-enfants parlent la langue d'origine, mais ils ne vivent pas toujours avec eux, aussi l'impact s'en trouve-t-il réduit. Par ailleurs, la langue qu'ils transmettent est une langue autochtone, mais pas toujours la langue de l'origine familiale ; dans le cas de la jeune femme [Etu01], ses grands-parents lui parlent tahitien alors qu'ils sont d'origine chinoise. De la même façon, nous avons vu d'autres exemples qui montrent que certaines langues autochtones du patrimoine familial se perdent au niveau de la génération des grands-parents « *Alors moi j'ai ma grand-mère maternelle ::: qui était ::: marquisienne et qui heu ::: qui a complètement arrêté de parler le marquisien en venant ici / et heu ::: donc elle parle tahitien / avec mon grand-père* [Etu03 : 40] »

- D'autre part, les mobilités familiales sont importantes, les jeunes pouvant être successivement ou conjointement élevés (ou hébergés) par plusieurs membres de la famille, et notamment les grands-parents. Ils vivent donc dans différents univers langagiers, et les différentes langues de leur répertoire sont amenées à se hiérarchiser différemment au cours de leur vie.

Dans le cas d'une construction identitaire plurielle, le cheminement langagier est à l'image du chemin de construction de soi ; la jeune femme [Etu05b] raconte ainsi comment, étant enfant, elle construit son identité plurielle dans la mobilité, entre ses origines chinoise et tahitienne et la véhicularité de la langue française pour laquelle la première expérience est surtout scolaire, par un cheminement parfois chaotique, mais finalement cohérent :

| | | | |
|-------|----|-------|---|
| 10'02 | 11 | Etu05 | [...] des fois ça m'est arrivé à 11-12 ans ça m'est arrivé de me dire / ben en fait je suis une vraie chinoise / et quand je vais avec mes grands-parents / bon des fois on allait au temple / ben là je me sentais chinoise/ ben je sais pas / on faisait des des / peut-être parce qu'on était souvent avec eux / donc là je me disais ok on est des chinois / / mais une fois qu'elle nous laissait avec la maman / là on allait à l'église / on allait prier Dieu et tout / et là du coup / enfin / c'est un peu parce que la grand-mère elle elle est très heu ::: vieux chinois quoi / on a cette culture chinoise / et ma maman elle a plutôt grandi dans une famille chrétienne heu ::: voilà quoi / et donc après / les deux mélange ::: [...] |
| 13'21 | 15 | CSM | Et quand tu dis le chinois c'est quelle langue ? |
| | 16 | Etu05 | Le hakka |
| | 17 | Etu05 | <i>[... interactions langagières en famille : les grands-parents parlent chinois, le père aussi avec eux mais il parle français à ses enfants ...]</i> |
| 16'05 | 18 | Etu05 | Jusqu'à 11 ans 12 ans je m'en fichais un petit peu / ma grand-mère faisait que dire / faut parler en chinois / donc moi au bout d'un moment j'en avais marre je disais ben non si j'ai envie de parler français c'est moi / j'étais <i>fiu</i> |

[...] Mais après en grandissant / quand tu te rends compte en fait que t'es grand / mon grand-père il est décédé il y a deux ans et ma grand-mère je pense que c'est bientôt aussi / alors tu te dis que la langue elle est :: finalement cet héritage qu'on avait alors il en train de se perdre // parce que mon papa ne nous parle jamais en chinois / ou comme je disais il parle très rarement pour nous dire des mots doux / ou pour nous dire qu'il nous aime / ou bonne nuit / ou faites attention à vous :: sur la route / là il va parler en chinois / mais sinon quand on discute comme ça là il parle pas en chinois /

Et moi ya pas longtemps je lui ai demandé de me parler en chinois / mais on n'arrive pas en fait / on n'arrive jamais à tenir parce qu'on a parce qu'on a tellement l'habitude de parler français

- | | | | |
|-------|----|-------|---|
| 17'10 | 19 | CSM | <u>De parler français c'est ça</u> |
| | 20 | CSM | Donc quand tu étais petite tu étais chez tes grands-parents c'est ça |
| | 21 | Etu05 | Oui / on était tous chez les grands-parents et on rentrait le weekend / a T. (presqu'île) |
| | 22 | CSM | Et donc tu parlais français finalement |
| | 23 | Etu05 | On parlait heu :: mais petite je parlais plus chinois et j'avais plus cette facilité quand même / parce que nos grands-parents nous obligeaient donc :: je parlais pas vraiment français même // je commençais même à trop parler chinois / si on voit mes cahiers / en français / j'écrivais même n'importe quoi / en français hein je veux dire / |

De cette dynamique plurielle et « chaotique » le français finit par émerger comme langue véhiculaire dans le plus grand nombre d'usages.

C'est peut-être ce que veut signifier cette jeune femme [Etu05b] lorsqu'elle parle du français comme langue de la « stabilité » (cf. *supra*) :

« le français on me disait que **c'était la langue de la stabilité** / en fait le français c'était la langue commune on va dire / tout le monde sait parler français »

- En dernier lieu, le constat de la déperdition intergénérationnelle nous conduit à interroger dans cette perte la dimension paradoxale du rapport à la langue, comme celle du rapport à l'école ; par exemple, voyons la contribution d'un jeune homme [N202] au questionnaire :

« Q3- je suis d'origine Tahitien
 Q4 – mes parents sont tahitiens, ils parlent tahitien de temps en temps, sinon ils parlent souvent français.
 Q5 – Ma mère est prof de tahitien et mon père est mécanicien.
 Q7- [à la maison, je parle le plus souvent] le tahitien / le paumotu / le mélange / un peu d'anglais
 Q8- [avec mes frères et sœurs je parle] le français
 Q9 – [Mes grands-parents parlent] tahitien
 Q10 - – Ma langue maternelle est le français »

- Q11 [Avec les amis] je parle français mélangé à du tahitien
 Q16 – [Que penses-tu de la langue tahitienne ? elle est importante ? pourquoi ?] Oui elle est importante car c'est notre langue d'origine
 Q17 – [Est-ce que tu apprends le tahitien ? où ?] oui, en cours de tahitien, sinon à la maison.
 Q18 – [Que penses-tu de la langue française ? elle est importante ? pourquoi ?] oui nous sommes tous français
 Q20 – [Quand tu auras des enfants, tu aimerais qu'ils parlent en quelle langue ?] le français
 Q21 – [Quel métier plus tard ?] Je ferais gendarme
 Q28 – le français : C'est bien / ça permet d'avoir un bon travail / de réussir à l'école / de se faire des amis
 Q29 – le tahitien : C'est bien / ça permet de se faire des amis
 Q30 – Le mélange : NR
 Q32 – du mal à comprendre le français à l'école ? Oui souvent
 Q33 – du mal à comprendre le tahitien à l'école ou au culte ? Non jamais
 Q34 – [Pouvoir magique] détruire l'école » (N202)

Dans cet exemple, les réponses au questionnaire montrent un rapport paradoxal aux langues et à la norme. Le tahitien comme le français est valorisé sur le plan affectif, mais il n'est pas envisagé comme utile (Q28-29). Par ailleurs, il n'est pas ressenti comme la langue maternelle alors qu'il se rattache à l'origine familiale (celle-ci présente une certaine complexité, si l'on en juge par les langues en présence dans le répertoire de ce jeune homme), Les grands-parents le parlent et la mère exerce le métier de professeur de tahitien. Le français est déclaré posant des difficultés de compréhension en classe, alors que ce n'est pas le cas du tahitien (Q32-33). Sur le plan du rapport à la norme et à l'institution, la fiction d'un pouvoir magique donne à ce jeune homme l'idée de « détruire l'école » (Q34) Toutefois, dans sa vie réelle, il désire devenir fonctionnaire (gendarme). Sur le plan de la transmission, il ne désire transmettre que la langue française à ses enfants. Le questionnaire donne l'impression d'une rupture entre les langues, d'un rapport disjonctif latent dans la construction identitaire, associé à une difficulté d'établir une véritable cohérence dans les choix de vie.

Cet exemple est intéressant, parce que dans une perspective hologrammatique, on peut se demander en quoi il vient illustrer spécifiquement la rupture générationnelle que nous avons observée. Nous voyons là un paradoxe : la langue tahitienne est valorisée, mais elle n'est pas transmise sur le plan communicatif. On peut alors se demander ce qui est transmis. Ce qui est transmis, visiblement, c'est une conception patrimoniale de la langue d'origine, valorisée affectivement mais à laquelle l'élève n'accorde pas d'utilité. Cette conception patrimoniale entre en tension avec une conception véhiculaire (Q8, Q11), qui trouve ici son expression dans la langue française ou le mélange. Un second point d'intérêt réside dans le rapport à l'école, si l'on considère l'opposition entre l'aspiration au « rêve fonctionnaire », et l'habileté langagière en français, source de difficultés (Q32), alors que par ailleurs la langue tahitienne ne pose pas problème (Q34).

Cela conduit à reprendre l'hypothèse que nous avons émise à propos du lien entre la connaissance de la langue française et l'insertion professionnelle, selon laquelle le lien n'est pas direct. Si le lien existe, c'est parce que les habiletés langagières contribuent à nourrir le rapport à l'école. Il n'est pas certain qu'il faille accorder autant d'importance à la maîtrise de la langue, ou alors il faut interroger l'acception que l'on donne à cette notion, car elle renvoie à plusieurs objets didactiques. Entre la maîtrise des structures de la langue, celle des habiletés langagières, le rapport à la langue, au savoir et à l'école, il convient de se demander ce que l'on construit, comment, et avec quelles priorités.

8.2. L'OBJET-LANGUE : DU « NOUS » AU « JE ». PRATIQUES SOCIALES ET INDIVIDUATION.

Le questionnaire permet d'appréhender quelques aspects épilinguistiques et notamment les appréciations que les élèves portent sur les langues. Certains de ces aspects seront ensuite approfondis par le biais des entretiens individuels.

8.2.1. REPRESENTATIONS SUR LES LANGUES

Dans un premier temps, les questions 28 à 31 permettent d'avoir une vision globale sur le rapport entre les langues, dans une perspective épilinguistique. Elles proposent, selon un schéma similaire, de choisir une ou plusieurs propositions portant respectivement sur : le français (Q28), le tahitien (Q29), le mélange (Q30), ainsi que sur le fait d'obtenir de bonnes notes à l'école (Q31). [L'ensemble des résultats est porté en annexe]

L'élève avait la possibilité de cocher une ou plusieurs des propositions suivantes :

- a- C'est bien
- b- C'est difficile
- c- Ça fait honte
- d- Ça permet d'avoir un bon travail
- e- Ça permet de réussir à 'école
- f- Ça permet de se faire des amis
- g- Ça ne sert à rien

Dans l'ensemble, les réponses obtenues sont les suivantes, sur un total de 554 :

Tableau 48. Représentation épilinguistiques

| <i>Propositions</i> | <i>a</i> | <i>b</i> | <i>c</i> | <i>d</i> | <i>e</i> | <i>f</i> | <i>g</i> | <i>h</i> |
|---------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Domaines | | | | | | | | |
| Q28 - parler le français | 444 | 33 | 8 | 260 | 274 | 162 | 8 | 9 |

| | | | | | | | | |
|------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| | 80% | 6% | 1% | 47% | 49% | 29% | 1% | 2% |
| Q29 - parler le tahitien | 369 | 177 | 47 | 169 | 177 | 121 | 9 | 5 |
| | 67% | 32% | 8% | 31% | 32% | 22% | 2% | 1% |
| Q30 - parler le mélange FT | 233 | 67 | 90 | 46 | 54 | 103 | 177 | 16 |
| | 42% | 12% | 16% | 8% | 10% | 19% | 32% | 3% |
| Q31 - avoir de bonnes notes | 433 | 79 | 15 | 319 | 341 | 77 | 4 | 4 |
| | 78% | 14% | 3% | 58% | 62% | 14% | 1% | 1% |

Tout d'abord, il faut noter que les résultats ne sont pas significativement différents entre les filles et les garçons, alors que j'aurais volontiers supposé le contraire. De la même façon, je me serais attendue à ce que les pères parlent davantage le tahitien que les mères. En effet, les observations ainsi plusieurs publications (Couchaux, 2008) tendent à mettre en évidence un lien entre le rapport à la langue tahitienne et l'échec scolaire chez les garçons, et le rapport sociolinguistique ECOLPOM (Salaün, 2012) montre une tendance plus tahitianophone pour les pères d'élèves, mais ici, l'enquête statistique ne révèle rien en ce sens.

Il apparaît que la langue française est valorisée pour 80% des élèves qui pensent que « c'est bien », ensuite vient le tahitien, (67%), puis le mélange, pour lequel on obtient seulement 42% d'appréciations positives.

Lorsqu'on rapporte ces résultats à l'origine déclarée des élèves, il apparaît que toutes les catégories valorisent la langue française, mais ceux qui se définissent « Tahitien » situent leur opinion un peu en dessous de la moyenne (76%).

Les taux sont plus faibles pour la langue tahitienne (67%), qu'un écart de 13 points sépare de la langue française (80%). Le groupe qui la valorise le plus, est celui de ceux qui s'identifient comme « Tahitien », dans ce seul cas elle se trouve à un niveau supérieur au français (77%). La langue tahitienne est moins valorisée par ceux qui s'identifient par les mentions « chinois » (50%) ou « français » (54%). Cette tendance se trouve renforcée si l'on prend en compte la deuxième mention d'origine. Dans le groupe qui s'identifie comme « français », un sous-groupe constitué des élèves qui n'ont pas proposé de deuxième mention d'origine présente un écart de 30 points avec le groupe dit « tahitien ».

Le mélange est assez peu valorisé, par rapport aux pratiques observées.

Le français n'est que peu ou pas jugé difficile (6%), le tahitien l'est davantage (32%). Quand au mélange il apparaît d'accès aisé (12% seulement le jugent difficile) mais il reste difficile pour un tiers des « Français » (32%).

La mention dévalorisante « ça fait honte » s'applique en priorité au mélange (47%), sans toutefois être majoritaire, mais elle concerne aussi la langue tahitienne, pour un tiers des élèves. Dans ce cas, cette opinion peut être liée au sentiment d'une mauvaise maîtrise de la langue, qui provoquerait un sentiment d'insécurité linguistique, ou bien signifier la manifestation d'un discrédit vis-à-vis de la langue.

Le lien entre la langue et l'insertion sociale (D) ou entre la langue et la réussite scolaire (E) n'est pas établi majoritairement. Il l'est davantage pour le français (47%) que pour le tahitien

(38%) et très faiblement pour le mélange. Les différences sont parfois importantes (écart de plus de 10 points) entre les groupes d'origine différente, mais la tendance reste la même.

La fonction dans laquelle le mélange pourrait trouver une supériorité sur les autres langues « se faire des amis » (F) est assez faiblement validée, et elle l'est au bénéfice du français (29%), le tahitien (22%) puis le mélange (19%) n'intervenant qu'ensuite.

En somme, le français bénéficie d'une meilleure reconnaissance mais aussi d'un plus grand nombre de fonctionnalités qui lui sont attribuées.

Il apparaît aussi que le lien entre réussite scolaire et insertion sociale n'est pas très clairement établi, et lorsqu'il l'est, il est associé d'abord au français, puis au tahitien, le mélange n'intervenant que peu ici. Cette vision d'ensemble peut être affinée en considérant les questions ouvertes 16 à 20 qui demandent la formulation d'une opinion, sur chaque langue :

Q16- Que penses-tu de la langue tahitienne ? Elle est importante ? Pourquoi ?

Q17- Est-ce que tu apprends le tahitien ? où ?

Q18- Que penses-tu de la langue française ? Elle est importante ? Pourquoi ?

Q19- Que penses-tu du mélange français-tahitien ? C'est important ? Pourquoi ?

Q20- Et quand tu auras des enfants, tu aimerais qu'ils parlent en quelle(s) langue(s) ?

❖ LA LANGUE TAHITIENNE

Elle est jugée importante par 444 élèves (soit 80% du total), parmi lesquels 31 la jugent « très » importante, contre 41 élèves qui ont répondu négativement (soit environ 7 %), et 77 non réponses (soit 14%), qui expriment parfois, par ailleurs, une représentation qui peut être positive comme négative.

Les regards négatifs sont en général justifiés par le rapport de la langue tahitienne au « marché linguistique » que l'on estime en sa défaveur, ce que les élèves expriment selon plusieurs modalités :

- Un certain fatalisme lié à une prévision de sa prochaine disparition « *Elle va bientôt disparaître* » « *elle va pas durer éternellement* »
- Une faible rentabilité véhiculaire au regard du français
 - en Polynésie française même « *on parle plutôt français* » « *les jeunes parlent plutôt français* »
 - ou au niveau international « *elle est parlée qu'à Tahiti* »
- Le rapport à soi,

- qui la fait considérer comme inutile dans le répertoire linguistique personnel « *je compte pas faire ma vie à Tahiti* », « *je vais bien bientôt rentrer en France* »
- qui exprime un sentiment dysphorique « *j'aime pas* »

Parmi les élèves qui trouvent que la langue tahitienne est importante, 80 (soit 18% de ceux-là) ne précisent pas pour quelle raison. Les regards positifs sont justifiés par des arguments qui peuvent être regroupés en six grandes catégories :

○ ***L'affection, l'attachement***

Une quinzaine d'élèves, soit environ 3,5% de ceux qui formulent un sentiment positif, dit « *aimer* » la langue, ou la trouver « *belle* ».

○ ***Le rapport à l'identité***

172 élèves, soient 38% de ceux qui formulent un sentiment positif évoquent ce rapport à l'identité qui s'exprime selon plusieurs aspects, tels que :

- l'identité comme définition : individuelle « *je suis tahitienne* », ou collective « *c'est le symbole du pays* »
- la localisation : « *c'est la langue du pays* », « *la langue polynésienne* », « *la langue de mon île* »
- l'appartenance est une modalité importante, exprimée par l'usage d'un possessif « *c'est notre langue* » « *c'est notre pays* ». De façon plus exceptionnelle, ce caractère identitaire s'exprime en association à la religion « *c'est notre religion* » « *la langue du dimanche* » ou dans une altérité exclusive « *parce que je ne veux pas devenir comme une popaa* »
- le caractère maternel s'exprime parfois « *c'est ma langue maternelle* »
- l'origine qui inscrit la personne dans un lignage est souvent citée « *c'est notre langue d'origine* » « *c'est la langue des ancêtres* » « *la langue des tupuna* » « *c'est mon nom* » « *c'est nos racines* ». Dans le même ordre d'idée, l'élève exprime le désir de transmission.
- le sentiment positif vis-à-vis de la langue s'établit parfois en lien avec la nature

Certains élèves qui se déclarent d'origine(s) autre(s) que tahitienne (français, demi-chinois, Rapa, marquisien, wallisien...) reconnaissent que la langue tahitienne est importante « *pour les tahitiens* ».

○ ***Le caractère patrimonial***

Associé à l'idée d'un devoir de conservation, et / ou de transmission, cet aspect est évoqué par 50 élèves, soit 11 % de ceux qui expriment un sentiment positif.

La conservation du patrimoine est un argument important, bien que non majoritaire. « *ne pas oublier la coutume* » argument qui s'exprime parfois par la crainte d'une perte « *pour ne pas qu'elle s'éteigne* »

Entre dans le même paradigme conceptuel la notion de culture, très présente. Dans le même ordre d'esprit, on peut associer les réponses qui font mention de la tradition (5 élèves)

De la même façon, les entretiens recèlent la force de cet attachement à la langue. Par exemple, lors d'un entretien mené en 2008 avec trois lycéennes de 15 et 17 ans, scolarisées en 1^e ES au lycée Paul Gauguin de Papeete, les jeunes femmes font part de leur souhait de transmettre la langue tahitienne à leurs enfants, alors même qu'elles n'en ont pas elles-mêmes une maîtrise réelle en situation de production langagière :

- | | | |
|-----|-------|--|
| 179 | CSM | Et pour vous c'est important la conservation de la langue tahitienne ? ou des langues polynésiennes ? je dis tahitienne parce que c'est la langue ici mais ::: |
| 180 | Lyc0n | <u>Oui ouais oui</u> |
| 181 | CSM | Vos enfants / vous aimeriez qu'ils parlent tahitien ? |
| 182 | Lyc02 | Oui parce que j'ai l'impression que cette langue ici sur Tahiti elle est en train de se perdre / en fait il y a de moins en moins de jeunes qui parlent le tahitien alors que quand je vais dans les îles / eux / ils la parlent vraiment couramment / alors j'aimerais que mes enfants eux ils puissent apprendre cette langue comme eux / pour pas la perdre / enfin / c'est impossible de la perdre / mais bon / qu'ils aient quand même une connaissance / |
| 183 | Lyc01 | Et moi j'aimerais bien aussi que mes petits-enfants soient bilingues / et même ne serait-ce que trilingues / qu'ils parlent bien français et tahitien pour pouvoir parler à leur grand-mère en tahitien / parce que / bon / je sais pas le tahitien c'est une BELLE langue déjà et puis bon / heu / ça fait partie des endroits où on a vécu / xxx / même si c'est vrai que c'est très dur / parce que moi j'y suis pas encore hein / |

o ***Le caractère véhiculaire***

62 élèves soient 14 % de ceux qui expriment un sentiment positif mentionnent cet aspect.

Le caractère véhiculaire est invoqué pour entrer en relation avec des personnes, souvent d'une autre ethnie au sein de la Polynésie : « *pour comprendre les autres* » « *pour voyager dans les îles* » « *pour pouvoir rencontrer les tahitiens* ». Cet argument est souvent avancé par les élèves qui se déclarent d'origine française.

De façon plus générale, les besoins de communication sont le plus souvent évoqués en relation avec d'autres membres de la famille, grands-parents, oncles et tantes, « *mes grands-*

parents ne parlent que tahitien » « *pour pouvoir parler avec mes tontons et mes taties / mes grands-parents* »

Certains (6 élèves) expriment la conscience d'une véhicularité limitée, ou en tout cas circonscrite à la Polynésie : « *ne se parle qu'en Polynésie française* », « *na pas plein qui parlent* ».

Deux élèves comparent son intérêt avec d'autres langues « *moins que le kakka, le français et l'anglais* » (demi-chinois), « *moins que l'anglais* ».

○ ***Le rapport à l'école, les projets de réussite ou d'insertion professionnelles***

Cette dimension est citée par 30 élèves soit presque 7% de ceux qui expriment un sentiment positif. La langue est parfois valorisée et considérée importante pour des raisons qui touchent à l'insertion professionnelle : « *pour réussir le concours* »

De façon générale, les élèves de primaire semblent plus sensibles à la dimension scolaire de la langue, qui inscrit le rapport au savoir dans une relation plus affective « *on a envie d'apprendre* », « *nous avons envie d'apprendre* », et parfois plus utilitaire « *ça peut servir dans toutes les matières* (Ces raisons sont émises par des filles).

Certains vont jusqu'à évoquer un projet professionnel « *pour être prof de tahitien* » (garçon), « *une maîtresse parle tahitien* » (fille qui veut devenir institutrice) d'autres montrent que la langue élève : « *on va grandir et parler en tahitien* ».

Un cas particulier est représenté par une classe de CM1 qui semble manifester une affection particulière pour la maîtresse qui leur enseigne le tahitien, avec six occurrences allant dans ce sens, alors que cet argument est assez peu avancé par ailleurs.

Il est intéressant de noter que lorsqu'il est fait mention du rapport à l'école, c'est toujours dans une valorisation positive, et généralement dans les classes de primaire. Ce type d'argument n'est pas avancé pour expliquer une relation négative avec la langue. (Ce n'est pas pour autant que cette relation négative n'existe pas, mais si elle existe, elle n'est pas exprimée). Cela nous conduit à considérer qu'il se trouve là un potentiel à actualiser davantage. Ainsi, la relation entre la langue tahitienne et le rapport à l'école mérite certainement d'être renforcée au niveau du primaire, dans la diversité de ses fonctionnalités sociodidactiques (langue/langage objet d'enseignement-apprentissage, véhicule des enseignement-apprentissage et langue/langage de scolarisation), ce qui entraîne nécessairement des conséquences sur le volume horaire qu'on veut bien lui accorder. Cela conduit aussi à interroger la notion de culture scolaire : si la langue et le rapport à l'école se construisent en interaction dans une relation bénéfique, alors il convient de chercher les moyens non pas de faire entrer les traditions à l'école mais bien de construire une culture proprement scolaire capable de relier la culture traditionnelle et les enjeux d'une scolarité moderne. C'est certainement dans ce lien précis que se situe l'action didactique.

○ ***Le rapport à / aux langues***

Contrairement à ce que nous verrons pour le français, cette dimension est assez peu présente, et concerne trois réponses, qui évoquent le rapport à la norme « *pour bien parler* », le biculturalisme « *c'est aussi ma langue natale* », et enfin l'expression d'une conscience sociolinguistique « *il faut que ce soit une langue nationale* ».

❖ **LA LANGUE FRANÇAISE**

Elle est jugée importante par 401 élèves (soit près de 73% du total), parmi lesquels 10 la jugent « très » importante, et 9 « un peu » seulement, contre 32 élèves qui ont répondu négativement (soit environ 6 %). 121 non réponses (parmi lesquelles 12 « ne sais pas ») (soit 22%), qui expriment parfois, à l'instar du tahitien, une représentation qui peut être positive comme négative. Ce non dit concerne tout de même plus d'un cinquième des élèves, et est largement supérieur à celui qui porte sur l'importance du tahitien.

L'argument le plus souvent avancé pour expliquer le fait que la langue française n'est pas importante indique qu'il ne s'agit pas de la langue d'origine : « *nous ne sommes pas français* », « *c'est pas mon origine* », « *on l'utilise moins dans ma famille* ».

Lorsque la langue est jugée importante, les arguments sollicitent les mêmes catégories qu'en ce qui concerne la langue tahitienne, mais en les modélisant assez différemment. On notera toutefois qu'une centaine d'élèves estime que la langue française est importante (soit environ 24% de ceux-là) mais sans préciser pour quelle raison. Finalement, cela finit par constituer une part importante de non dit sur la langue française.

○ ***L'affection, l'attachement***

Une vingtaine d'élèves (environ 5% de ceux qui jugent la langue française « importante ») mettent en avant cette dimension, exprimée par des expressions telles que « *j'aime bien cette langue* », « *j'aime la langue française* », « *j'aime parler français* », « *c'est bien* »... De façon plus spécifique, on trouve aussi mention de l'habitude, argument que nous avons déjà évoqué¹ : « *c'est la / notre langue habituelle* ».

¹ Il existe une expression assez commune à Tahiti, qui s'emploie à propos d'une situation que l'on vit, et que l'on veut éviter de questionner : « je suis habitué comme ça ». Cette expression est par exemple employée par les femmes qui évoquent des contraintes qu'elles subissent dans leur vie quotidienne.

○ ***Le rapport à l'identité***

La langue française revêt une dimension identitaire, qui est soulignée par 48 élèves, soit près de 12% de ceux qui jugent la langue française « importante ». C'est bien moins qu'en ce qui concerne la langue tahitienne (38%). Cette dimension se voit affectée de certains attributs similaires à ceux qui sont associés au tahitien alors que d'autres l'en distinguent clairement. Les éléments distinctifs sont plus nombreux.

Parmi les éléments communs, on note :

Le rapport à sa propre identité : « *je suis français* » (Garçon, origine française)

L'appartenance « *c'est ma langue* », parfois renforcée de la notion d'origine : « *c'est ma langue natale* », ou faisant intervenir la notion de langue maternelle. Dans ce cas, les locuteurs se disent d'origine française ou mentionnent une origine plurielle.

Dans le discours des élèves qui se disent d'origine tahitienne ou polynésienne, ou plurielle, la langue française peut être perçue comme une langue marquant l'identité d'un groupe autre que le sien : « *c'est la langue des *papaas** ».

Mais elle peut aussi être attribuée au groupe auquel le locuteur appartient « *parce que je suis tahitien* », la logique de territorialité l'emportant parfois sur la relation identitaire : « *nous sommes en Polynésie française* »

Nous retrouvons là les éléments mis en évidence par l'analyse macro développée plus haut, selon laquelle la langue française peut être considérée comme langue première, identitaire, voire maternelle par certains locuteurs polynésiens. L'inverse ne se manifestant pas.

Les éléments distinctifs sont les suivants :

Le rapport à sa propre identité, dans le cas où elle est considérée plurielle : « *c'est aussi notre langue* », « *avec le tahitien* », « *nous sommes aussi français* », « *nous sommes polynésiens français* ».

Il est frappant de constater que la langue française est souvent perçue comme la langue de la France, elle-même envisagée dans sa dimension étatique, voire administrative : « *c'est la langue de la France* », « *c'est la langue nationale* », « *car la république de Polynésie est française* », « *c'est la nationalité française* », « *nous sommes suivis par les français* », « *il y a des français ici* », « *nos archipels appartiennent à la France* ».

○ ***Le caractère patrimonial***

Il n'apparaît pour ainsi dire pas, au sens où nous l'avons identifié pour la langue tahitienne.

○ ***Le caractère véhiculaire***

Cet élément est le plus important, puisqu'il est avancé par 108 élèves, soit 26% de ceux qui accordent de l'importance à la langue française.

La diffusion importante de la langue est mise en avant par une majorité d'élèves de ce groupe : « *Tout le monde le parle* », « *la langue la plus parlée* », « *langue courante* »,

La langue est vue comme un véhiculaire international, notamment pour le tourisme, que l'on accueille « *pour les touristes* », ou que l'on se déplace « *le monde parle aussi français* ».

Elle est aussi perçue comme véhiculaire à l'intérieur de la Polynésie française

Elle est jugée importante pour pouvoir communiquer avec ceux avec qui l'on cohabite mais qui sont considérés comme autres : « *pour parler avec les popaas* », « *pour coopérer avec les popaas* », « *elle est nécessaire pour parler avec les français* », « *pour attirer les filles* ».

Dans le même ordre d'idées, le caractère relationnel est mis en évidence, avec la notion de compréhension ; elle permet de « *mieux se comprendre* », « *mieux s'exprimer* », de « *mieux comprendre les choses* », « *autrement les gens ne s'entendront plus* ». Ainsi, la langue française est vue pour partie, comme favorisant la relation aux autres et au monde.

○ ***Le rapport à l'école, les projets de réussite ou d'insertion professionnelle***

Cette dimension est évoquée par 68 élèves (soit plus de 16% de ceux qui accordent de l'importance à la langue française), ce qui est plus élevé que pour la langue tahitienne (7%).

Le caractère scolaire est assez régulièrement mentionné, par une vingtaine d'élèves. Le français est la « *langue de l'école* » ou la « *langue des études* ». Elle est on seulement importante pour l'école « *pour l'école* », mais aussi pour l'insertion future, « *pour réussir* », « *pour faire un métier* », sans que les deux éléments soient nécessairement corrélés.

○ ***Le rapport à la langue***

Cet élément est assez développé, puisqu'il concerne une cinquantaine d'élèves, soit environ 12% de ceux qui considèrent que la langue française est importante. On peut émettre l'hypothèse que cela est lié à la situation de bilinguisme individuel, et peut-être à la fonctionnalité de langue française comme langue de scolarisation, donc de l'institution, qui pousse les locuteurs à une distanciation réflexive. Ce processus n'est pas nécessairement

conscient, mais il apparaît au regard de l'ensemble des réponses. Le rapport à la langue se manifeste selon plusieurs modalités :

- Le rapport à ses propres compétences langagières

Certains élèves, une vingtaine, justifient l'importance de la langue française par le fait qu'ils la parlent « *je le parle* », « *je la connais* », « *je la parle tout le temps* ».

Certains établissent plus précisément une relation entre le fait d'aimer la langue et celui de disposer de compétences (cette relation apparaît aussi dans la question de la transmission, comme nous l'avons vu) : « *j'aime bien depuis que je parle français* », « *j'aime pas trop car il y a des mots que je ne comprends pas* ». Nous avons vu que cet élément apparaît aussi dans le processus de transmission (cf. *supra*).

- La gestion des répertoires langagiers

De façon plus ponctuelle, on trouve l'idée de la nécessité, du fait du monolinguisme, le sien propre ou celui des autres : « *c'est la seule langue que je parle* », « *on parle plus le français c'est important pour les monolingues* » (garçon, origine français et tahitien). On voit là une dimension particulière du processus glottophagique : ce n'est plus la concurrence des langues, mais la concurrence entre le mono et le plurilinguisme qui constitue le moteur des interactions.

Il est intéressant de constater que la gestion des répertoires plurilingues est mise en évidence par quelques élèves. Ce peut être pour évoquer des stratégies discursives relatives à une alternance codique, « *si tu as un problème pour parler tahitien, c'est là tu parles français* », ou pour évoquer l'interaction des langues dans le processus d'apprentissage : « *pouvoir progresser dans d'autres langues* ».

Dans le même ordre d'esprit, la capacité d'utiliser des discours mixtes permet de développer un rapport ludique à la langue : la langue française est appréciée parce que « *tu peux déformer les mots* ».

- Le rapport à la norme

Il est assez prégnant, puisqu'une vingtaine de réponses font état de la nécessité de « bien » savoir parler français, de le parler correctement : « *avoir un bon langage* », « *bien parler le français* », « *pour mieux se corriger* », « *c'est pour mieux parler* », « *ça aide à bien parler* », « *je sais bien parler et c'est important* »... Dans ce groupe de réponses, on compte plutôt des tahitiens, indépendamment du sexe.

CONCLUSION PARTIELLE : PATRIMOINE VS DIFFUSION

L'enquête fait clairement apparaître une convergence entre les représentations des élèves et les valeurs communément attribuées aux langues tahitienne et française, dans une distribution de complémentarité diglossique. On observe que le taux de non réponse est relativement important, et qu'il l'est davantage pour le français (bloc gris-violet dans les figures suivantes).

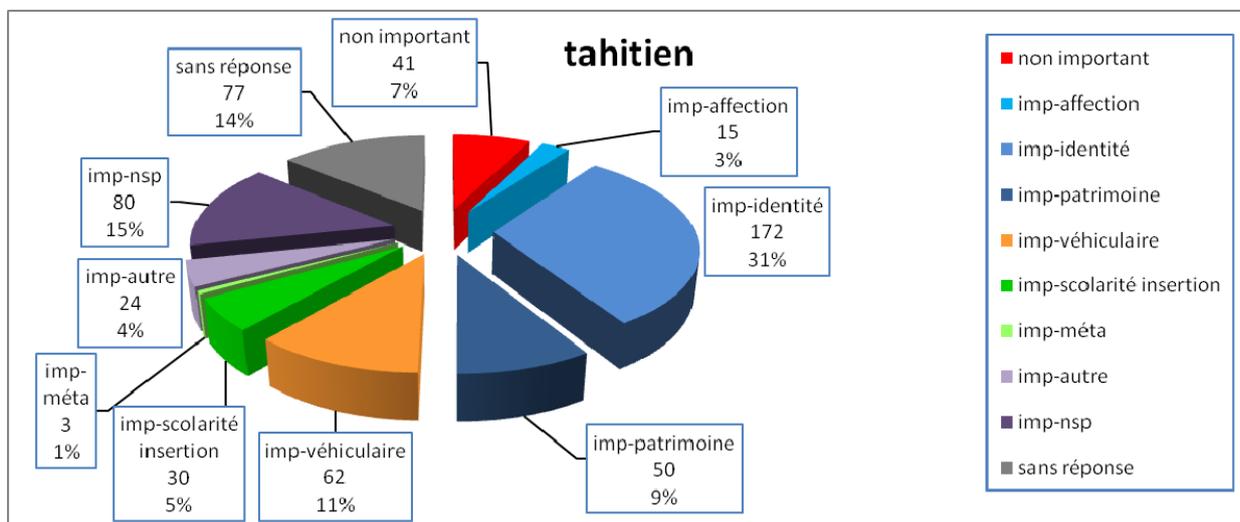


Fig.32. Valeurs attribuées à la langue tahitienne

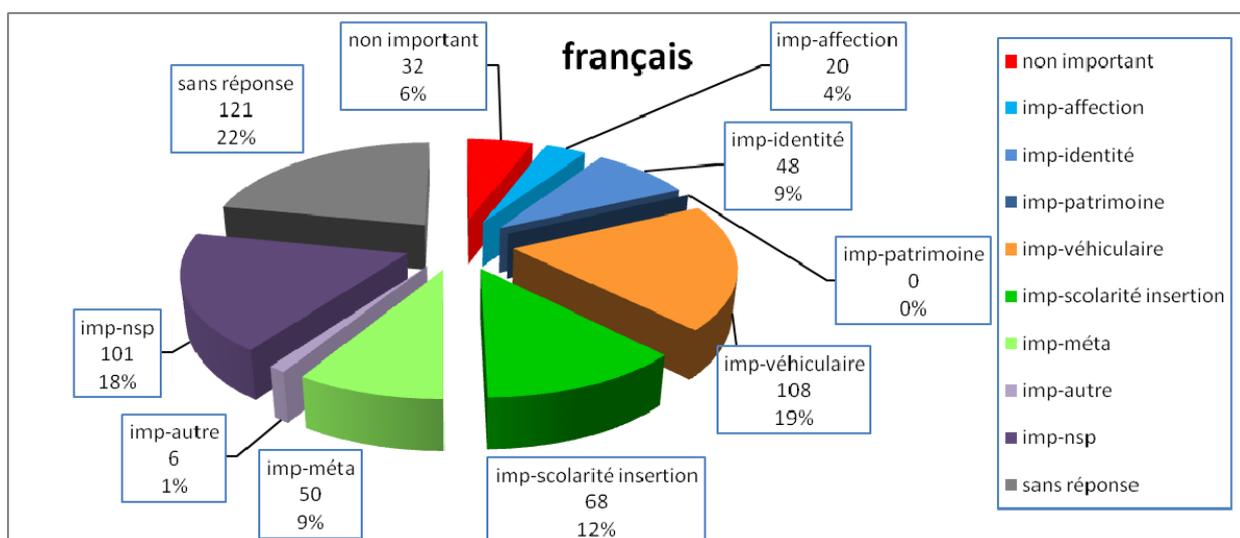


Fig.33. Valeurs attribuées à la langue française

L'ensemble « patrimonial » (origine + patrimoine, cf. figures précédentes, bloc bleu) est clairement dominant pour la langue tahitienne, affectant près de la moitié des réponses, alors qu'en ce qui concerne la langue française, c'est le caractère véhiculaire qui prédomine (cf. figures précédentes bloc orange). L'expression de ce caractère véhiculaire est associée à l'expression d'un rapport spécifique à l'école, ainsi que d'un rapport à la langue ou aux pratiques langagières elles-mêmes, ce qui est moins présent avec le tahitien (fig. bloc vert).

Il apparaît que ces éléments (véhicularité, rapport à l'école et à la langue) caractérisent par ailleurs la langue de scolarisation. Or l'usage que les locuteurs font d'une langue est lié à sa dimension pragmatique : on utilise ce qui est utile à l'interaction ou à la progression sociale. Dès lors, on peut émettre l'hypothèse que le fait de renforcer la diffusion du tahitien dans le cadre scolaire, en augmentant son usage en tant que langue de scolarisation, pourrait permettre de modifier le type d'intérêt que lui accordent les locuteurs, en réhabilitant sa dimension pragmatique. Sur le plan de la politique linguistique en faveur des langues polynésiennes, le développement du tahitien (ou, dans les archipels, d'une autre langue polynésienne) comme langue de scolarisation pourrait ainsi contribuer au développement de sa diffusion auprès des jeunes générations, à condition certainement d'agir par ailleurs auprès des autres publics. Sur le plan de l'intégration et de la réussite scolaires, on aurait certainement là l'occasion de modifier le rapport à l'école, la mise en place d'un plurilinguisme réflexif permettant d'instituer une relation plus harmonieuse que celle qui s'établit unilatéralement avec la langue française, et dont nous avons vu qu'elle est aussi porteuse de coercition et de contraintes, tout comme d'arbitraire, ce qui transparaît dans le discours des jeunes scolarisés.

❖ LE MELANGE FRANÇAIS-TAHITIEN

246 élèves, soit 44% du total, ont répondu à la question « *que penses-tu du mélange ?* » par divers qualificatifs.

43 élèves expriment leur doute, leur difficulté à exprimer un avis : « *bof* », « *rien* », « *bizarre* ». Quelques rares élèves expriment une caractéristique sociolinguistique : c'est le langage « *des jeunes* ». Un tiers des élèves qui ont répondu (86 / 246) utilisent une appréciation dévalorisante : « *nul* », « *atroce* », « *absurde* », « *pas joli* », « *pas beau* », « *vulgaire* », « *j'aime pas* ». L'expression la plus utilisée renvoie à la norme « *pas bien* » (27 élèves). Une expression renvoie au rapport à la langue « *pas authentique* ».

Les deux tiers (160 / 246) utilisent une expression positive : c'est « *bien* » (53 occurrences), c'est « *top* », voire « *trop top* » (21 occ.), « *cool* » (7 occ.), le mélange est même qualifié par un élève de « *bizarre mais bien* ».

Les élèves sont plus nombreux (331 élèves soit près de 60%) à avoir répondu à la question « *est-ce que c'est important ?* ». Cette question laisse néanmoins 223 non réponse, soit un nombre deux fois plus élevé qu'en ce qui concerne la langue française.

Les deux tiers (214 élèves) de ceux qui ont répondu à cette question déclarent que le mélange n'est pas important. 12 élèves déclarent ne pas avoir d'avis et 73 ont un avis positif.

On observe donc qu'il n'existe pas de relation stricte entre le fait de déclarer des dispositions positives voire affectives à l'égard du mélange et le fait de lui accorder de l'importance.

Du fait du rapport inverse accordé aux attributs important / non important, comparativement au français ou au tahitien, les domaines que nous avons identifiés dans les deux analyses précédentes apparaissent ici caractérisés de façon duelle.

- ***L'affection, l'attachement***

Il s'exprime, comme nous l'avons vu plus haut par des modalités euphoriques ou dysphoriques.

- ***Le caractère patrimonial***

Cet élément s'exprime essentiellement dans le rapport à la langue (cf. *infra*, point 6)

- ***Le rapport à l'identité et le caractère véhiculaire***

Le rapport à l'identité et le caractère véhiculaire s'articulent différemment ici. Contrairement à ce que l'on observe dans le rapport diglossique entre le français et le tahitien, en ce qui concerne le mélange, les deux valeurs ne s'opposent pas, mais se co-construisent.

En effet, parmi les élèves qui disent que le mélange est important, l'argument le plus souvent avancé est celui de la relation avec l'autre : « *pour se comprendre* », « *tout le monde peut comprendre* », « *parce qu'il y a plein de Français et de Tahitiens* », « *ça permet de mieux se connaître* », « *c'est le langage commun entre les Polynésiens et les Métropolitains* ».

Le caractère véhiculaire est mis en relation avec une identité intra générationnelle. L'utilisation du mélange permet à des jeunes de cultures ou d'origines différentes de se retrouver et de créer une identité commune : des mentions fréquentes telles que : « *on se comprend entre nous* », « *c'est notre langue à nous* », « *c'est pour nous* », « *c'est une langue que ma génération aime* » évoquent une dimension identitaire de ce type de parler et laissent supposer, pour partie, une fonction cryptique. L'identité collective créée par la pratique langagière du mélange n'est pas une identité transmise, mais construite. Dès lors, plus que de rupture générationnelle dans la transmission des langues autochtones, on pourrait davantage parler d'individuation générationnelle.

- ***Le rapport à l'école, les projets de réussite ou d'insertion professionnelle***

Le rapport à l'école n'est pratiquement pas évoqué, si ce n'est par le fait que l'espace langagier du mélange circonscrit un espace spécifique, celui des jeunes, opératoire au sein de l'école. Quelques rares mentions font état d'une efficacité de ce parler en dehors de Tahiti, « *on en a besoin dans des pays* », ainsi que d'un souci de transmission : « *pour apprendre nos enfants* ».

○ *Le rapport à la langue*

Le rapport à la langue, en revanche, est très développé, et les arguments ainsi présentés permettent de justifier une disposition positive comme négative à l'égard de ce parler.

Pour les élèves qui n'accordent pas d'importance à cette forme, il apparaît que le mélange ne possède pas de valeur linguistique, que ce soit sur le plan du statut des langues « *c'est pas notre langue* », du contenu, « *charabia* », « *ça veut rien dire* », ou de la communication « *on comprend rien* ».

Un nombre important d'élèves fait état de jugements normatifs : « *ça détruit les deux langues* », « *faut pas mélanger* », « *il faut parler une langue* », « *mieux vaut être bilingue* », « *on mélange pas les langues* », « *c'est pas bien mélanger les langues* »... Plusieurs élèves allant jusqu'à évoquer un pouvoir stigmatisant : « *ça fait honte* ». Dans cette vision dysphorique, le mélange entrerait ainsi en concurrence avec les langues polynésiennes patrimoniales « *ça détruit la vraie langue* ».

Les valeurs attachées au mélange, dans l'opposition qu'elles manifestent, portent en fait la dichotomie diffusion vs patrimoine qui caractérise l'espace langagier polynésien. Cette dichotomie s'articule avec une autre opposition, l'opposition plurilinguisme vs diglossie.

C'est ainsi que dans l'ensemble des représentations qui caractérisent le mélange, se détachent deux types de dispositions :

- un positionnement pragmatique : le mélange est vu comme stratégie de communication et stratégie plurilingue, il s'apprécie à l'aune de son efficacité
- un positionnement normatif : le mélange est perçu comme un danger pour les langues patrimoniales, et une atteinte à la norme telle qu'identifiable dans un cadre « structuro-diglossique ».

Toutefois, il ne faut pas perdre de vue que nombre de ceux qui stigmatisent le mélange entretiennent avec lui un rapport ambigu, dans la mesure où ils l'emploient eux-mêmes avec un certain plaisir. Nombre de réponses sont ainsi paradoxales, par exemple :

Que penses-tu du mélange français-tahitien ? : C'est bien
C'est important ? Non
Pourquoi ? On mélange pas les langues (N62)

Que penses-tu du mélange français-tahitien ? : C'est bien
C'est important ? Non
Pourquoi ? C'est la meilleure langue (N216)

Que penses-tu du mélange français-tahitien ? : C'est top
C'est important ? Non

Les entretiens donnent des illustrations plus fines de ce rapport ambigu à la langue. C'est ainsi que, par exemple, l'une de nos étudiantes affirme ne jamais pratiquer le mélange avec ses amis (Etu02 : 148), alors qu'elle a dit précédemment, lors du même entretien mais dans un autre contexte conversationnel (Etu02 : 36), qu'elle le pratiquait naturellement, justement avec ses amis :

- | | | |
|-----|-------|--|
| 31 | CSM | Et maintenant tu parles le tahitien ? |
| 32 | Etu02 | Maintenant je parle / mais pas avec mes parents |
| 33 | CSM | Avec qui tu le parles ? |
| 34 | Etu02 | Avec mes grands-parents |
| 35 | CSM | Et avec tes amis aussi ? |
| 36 | Etu02 | Non / pas avec mes amis / non // enfin aucun de mes amis ne parle couramment le tahitien / on parle le mélange / français tahitien / c'est plus avec mes grands-parents ou sinon avec des gens dans la danse / en fait // |
| | | |
| 148 | Etu02 | Xxx / dans la parole parce que au début on ose pas parler / on cherche les mots et tout / et petit à petit après ça rentre tout seul // D'abord j'ai pas eu les mêmes problèmes que H. [Etu05] par exemple avec mes amis je ne parle jamais le mélange français-tahitien / je parle toujours que français ou que tahitien / même si eux ils répondent en français / maintenant avec ces amis-là ça dépend après où on est / si on va par exemple à une répétition de danse on va tous parler tahitien mais avec ces mêmes amis si on va par exemple manger quelque part on va tous parler français je parle jamais en tout cas le mélange français-tahitien |
| 149 | CSM | [...] donc finalement par rapport à celle que tu étais à 12 ans tu parles mieux tahitien ? |
| 150 | Etu02 | Oui oui |

La conscience sociolinguistique doit ainsi frayer son chemin dans le paradoxe.

En ce qui concerne les élèves qui accordent de l'importance au mélange, le caractère véhiculaire de cette forme linguistique est mis en évidence via la simplicité du code qui la rend accessible, favorisant ainsi la communication ; le mélange est « *plus facile* », « *plus simple* ». Dans une moindre mesure, on l'évoque comme le palliatif à un manque de maîtrise des autres langues « *pour les enfants qui ne savent pas très bien parler* », ou de la langue de l'autre : « *on se comprend mieux avec mes amis qui ne savent pas trop parler français et tahitien* ». Économique en ressources, il permet d'instaurer une relation communicative plus

rapidement. « *On peut apprendre sans être Tahitien* ». Le mélange est présenté comme une stratégie, qui permet de développer des interactions sociales interethniques.

Dans cette perspective positive, le rapport au mélange représente pour le locuteur une forme de conscientisation des enjeux du plurilinguisme : sa présence est issue de la situation bilingue elle-même, « *c'est naturel* », que la forme hybride permet d'assumer sans en subir les effets ségrégatifs : « *c'est le francotahitien* », « *comme ça on peut parler tahitien et français* », « *comme ça je parle tout le temps* », « *ça permet de connaître plusieurs langues* », « *à Tahiti on parle français et tahitien* », « *je parle les deux* », « *je suis d'origine tahitien et mon pays parle français* ».

Ici aussi, les entretiens permettent de mieux comprendre les différentes fonctionnalités du mélange et la façon dont elles sont vécues par les locuteurs. Nous en verrons quelques exemples dans le point suivant.

❖ BILAN SUR LES REPRESENTATIONS

En conclusion, de façon schématique, il est possible de recenser les grandes tendances qui caractérisent les trois langues dans le discours les jeunes scolarisés :

Le français et le tahitien s'inscrivent dans une dichotomie diglossique, nous l'avons vu, qui oppose langue de diffusion (français) et langue patrimoniale (tahitien). Le mélange possède des caractéristiques communes aux deux langues, qu'il configure différemment.

À l'instar du tahitien, il dispose d'un assez fort capital affectif, mais plutôt lié à la notion de plaisir, alors que la langue tahitienne est fortement valorisée affectivement. Il est aussi associé à une identité forte, mais alors que l'identité du tahitien est transmise inter générationnellement et strictement liée à la culture et partant à l'ethnie d'origine, celle que permet de créer le mélange est construite sur un mode intra-générationnel et inter ethnique. Le mélange apparaît bien, dans le discours des locuteurs, comme le signe du dialogue et de la cohésion sociale.

À l'instar du français, le mélange est en premier lieu caractérisé par sa dimension fortement véhiculaire, mais cette fonction reste circonscrite sur Tahiti. Elle se distingue aussi de la véhicularité du français par le fait qu'elle n'est rattachée à aucune fonction scolaire ou d'insertion sociale.

En revanche, on observera que le discours sur le mélange permet aux locuteurs d'exercer leur conscience (méta) sociolinguistique : en ce sens, les discours sur le mélange partagent avec ceux qui sont produits sur le français une fonction réflexive sur le rapport à la langue.

Point de vue épilinguistique des jeunes scolarisés (enquête par questionnaire : les tendances majoritaires)

| | | | | | | |
|--|-----------------|-----------------|-------------------|--------------------|------------------|-----------------|
| | <i>Affectif</i> | <i>Identité</i> | <i>patrimoine</i> | <i>Véhiculaire</i> | <i>Scolaire,</i> | <i>Réflexif</i> |
|--|-----------------|-----------------|-------------------|--------------------|------------------|-----------------|

| | <i>insertion</i> | | | | | |
|----------|------------------|------------|---|-----------------------------------|---|---|
| Tahitien | + | + | + | - | - | - |
| | Amour | Transmise | | | | |
| Français | - | - | - | + | + | + |
| | | | | International, intra-polynésie | | |
| Mélange | + | + | - | + | - | + |
| | Plaisir | Construite | | Inter ethnique | | |

Nous pouvons donc reprendre nos conclusions précédentes, qui nous ont permis d'émettre l'hypothèse que le développement du tahitien comme langue de scolarisation pourrait avoir des effets bénéfiques sur la constitution d'un rapport à l'école et aux savoirs susceptible de favoriser la réussite scolaire. Cette hypothèse mérite maintenant d'être enrichie de la remarque suivante, qui conseillerait de prendre le mélange pour support de médiation, et de mettre à profit la posture réflexive de (socio) linguiste que les jeunes locuteurs semblent adopter plus aisément quand ils discutent sur le mélange plutôt que sur la langue tahitienne.

8.2.2. LANGUES ET PRATIQUES : IDENTIFICATION D'UN « ESPACE LANGAGIER POLYNESIEN »

❖ LES FORMES ET PRATIQUES LINGUISTIQUES : STABILITE VS FLUIDITE.

Nous avons vu que la situation de contact des langues a produit des formes langagières mixtes qui se répartissent dans un continuum bi/multi-polarisé entre langue française et langues polynésiennes, notamment le tahitien. Ces formes mixtes sont contenues dans le terme générique que nous avons utilisé jusqu'ici, le « mélange », forme par ailleurs très bien identifiée par les locuteurs, tout au moins sur le plan épilinguistique.

Les différentes désignations de ces parlers sont d'ailleurs significatives de leur mode d'élaboration, ainsi que de leur fonction identitaire : « français de Tahiti », « franco-tahitien », « français-tahitien », « parler *kaina*¹ », « parler local », « *prau prau*² local », « le mélange », « le mix »... Sans détailler davantage cette question ici, il paraît important d'insister sur quelques aspects. Tout d'abord, ces formes ont aussi bien des aspects variables que stables.

¹ *Kaina* : populaire. (cf. *supra*). Nous avons vu que Le terme peut être employé dans une visée positive (« Celle-là, elle devenue *ttafait kaina* » : celle-là, elle s'est bien intégré chez nous) comme dépréciative (« ça fait *kaina* » : ça a l'air pauvre, avec l'idée d'arriéré).

² *Prau*, de *parau*, qui signifie la parole ou la voix en tahitien.

Ce que l'on appelle le français local, ou français de Tahiti, variation diatopique¹ (par rapport à la France métropolitaine), et diastratique (parler populaire, susceptible d'appartenir au répertoire langagier de locuteurs issus de toutes les couches sociales), est attesté depuis les années soixante, et nous avons vu qu'il y a de bonnes raisons de penser que cette forme existait déjà bien antérieurement. Ainsi, O'Reilly rapportait-il dans un article publié en 1962, la conversation suivante, rédigée en 1957 d'après des observations menées par Montillet :

N'a pas entendu on a accident ?

Eaha ia ?

I ya ! sacré accident pai !

C'est qui ?

O mea pai.. pépé ... c'est lui qu'a marié avec une demi-chinoise, ça vient à Papara... tu vois ?

Loulouse pai

A é. Jolie fille ihoa, mais lui alors, *chaplin*² ! N'a pas un œil ! comment a fait ?

Tu sais, il vient par-dessus la route, mais vitesse alors hein. Et juste après le pont à Mataiea, on voit pas bien pai pasque ça fait un peu comme ça en haut la route, et après ça va en bas tout à fait hein ? Alors, un garçon, un gosse, pai, il a couru par-dessus la route, on a tamponné, c'est le vespa. Ia, ça a chaviré alors le vespa avec *mea*...Pépé. Ça a cogné sa tête sur le caillou. Et le vespa ça allé tafait par-dessus le garçon. Il a crié. Sa maman a couru à côté de lui ... elle a porté ... elle a donné avec son papa... I, elle a pleuré. Ia ça fait pitié seulement. Après on a téléphoné l'ambulance de venir. Et aussi les *mutoi farani*³. Après on a enlevé les linges de Pépé et du gosse, on a bien lavé avec le mercure, on a mis le *plaster*⁴, c'est l'infirmier. On a aussi tafait une piqûre c'est le docteur. Tétanos pai. Tu vois ? »
(corpus relevé par P.Montillet, in O'Reilly, 1962)

J'ai mis ce corpus à l'épreuve du sentiment sociolinguistique des étudiants de l'université pendant plusieurs années consécutives, et ils ont attesté la permanence de ces tournures, voire leur intégration dans une forme quasiment normée du français local. En dehors de cet exercice un peu formel, on entend ces formes tous les jours dans la vie courante.

L'ensemble de ces parlers existe aussi dans le cadre scolaire, qui n'est pas étanche, comme le montre l'extrait suivant, enregistré⁵ en 2008 dans une classe de 5^{ème} lors d'une séance de SVT :

P : professeur, E1, E2, E3 : élèves

¹ "La variation diatopique joue sur l'axe géographique ; la différenciation d'une langue suivant les régions relève de cette variation. Pour désigner les usages qui en résultent, on parle de régiolectes, de topolectes ou de géolectes." (M. L. Moreau, article "Variation", in Sociolinguistique. Concepts de base, Mardaga, 1997:284.

² Chaplin : se dit de quelqu'un que l'on ne prend pas au sérieux, en français on dirait « c'est un rigolo », voire « un Charlot », l'expression a d'ailleurs la même origine, et fait référence à Charlie Chaplin.

³ *Mutoi* : gendarme, *farani* : français

⁴ Certainement « plasta », de l'anglais *plaster*, pansement.

⁵ Je remercie ici Heiana Yvon qui a recueilli ce corpus et qui a eu la gentillesse de m'en laisser la disposition.

P : alors aujourd'hui on va essayer de voir deux modèles + alors vous vous souvenez avant les vacances je vous ai demandé de- d'imaginer un modèle + pour faire fonctionner + des p...

E1 : n'a pas *pai* ballon

P : ok ? personne n'a fait hein

E2 : **ouais**

P : ben figurez-vous qu'en 5⁹ y a des élèves qui ont fait des modèles

L2 : on peut faire avec le carton ? **carton dépêche**

P : oui vous auriez pu faire avec

...

E1 : hey monsieur monsieur

E2 : c'est sûr monsieur **ça c'est les parents *fa* qui ont fait !** les enfants sont partis *fa* faire dodo

E3 : **sont** partis jouer

P : c'est une jeune fille qui a été aidée par son papa hmm je lui ai demandé

E2 : m'sieur on est jaloux m'sieur (rire) + m'sieur c'est dur ***pai*** de faire ça

E2 : hé monsieur monsieur c'est la colonne vertébrée

P : vertébrale

D'autres formes émergent depuis plusieurs années, que l'on peut décrire en termes de variation à la fois diatopique et diastratique¹, (par rapport à l'idée qu'elles émergent et se diffusent en milieu populaire et/ou chez les jeunes), et diaphasique (par rapport à des dynamiques de variations individuelles au sein d'un espace langagier commun).

Souvent stigmatisés dans le cadre scolaire, voire social formel, ces parlers ont longtemps été considérés par l'institution, comme un mode d'expression à éradiquer en référence à une théorie du semilinguisme et du déficit culturel² sous-jacente.

Nous avons précédemment évoqué le fait qu'une évolution plus récente leur donne le statut d'interlangue, considérée comme une étape d'évolution vers le bilinguisme et susceptible, dès lors, d'être l'objet d'une prise en charge pédagogique. Tenant de cette dernière position, Jean-Marius Raapoto³ (2000) a élaboré un travail à destination des enseignants, dans lequel il analyse la construction des énoncés en référence aux deux pôles du tahitien et du français normés, par exemple :

1 « La variation diastratique explique les différences entre les usages pratiquées par les diverses classes sociales. Il est question en ce cas de sociolectes. On parle de variation diaphasique lorsqu'on observe une différenciation des usages selon les situations de discours ; ainsi la production langagière est-elle influencée par le caractère plus ou moins formel du contexte d'énonciation et se coule-t-elle en des registres ou des styles différents. » (M. L. Moreau, article "Variation", in Sociolinguistique. Concepts de base, Mardaga, 1997, p. 284.

² Dans la lignée des travaux de Berstein

³ Dans un autre contexte, j'ai parlé du Ministre J.-M. Raapoto, mais ici je me réfère aux travaux du linguiste, dans la mesure où les publications sont rares sur cette question.

| | |
|---|--|
| Énoncé | "J'ai dit ho'i (pourtant) à lui : « Faut pas aller » ¹ " |
| Phrase ma'ohi immédiatement sous-jacente | <i>Ua parau ho'i au ia na : « Eiaha e haere ! »</i> |
| Structure dans la langue | Aspect accompli + parler, dire + pourtant + je + introducteur de complément : "forme + humain" + lui + négation forme injonctive, marque de l'interdiction + imperfectif + aller. |
| Sens | Je lui ai pourtant dit : « N'y va pas ! » |
| Énoncé | "Ça a topa paha ho'i (pa'i) son sac dans la boue..." |
| Phrase ma'ohi immédiatement sous-jacente | <i>Ua topa pa'i (ou pahoi) ta na pute i roto i te vari paruparu</i> |
| Structure dans la langue | Aspect accompli + tombé + (paho'i / pa'i) + morphème relationnel (possessif) + lui + sac + Introducteur de Complément + locatif (dans) + Intro. de Compl. : forme commune (objet) + Déterminant + terre meuble + ramollie par l'eau, flasque [vari paruparu = boue] |
| Sens | Il se trouve malheureusement que son sac est tombé dans la boue, mais ça, il aurait dû tout de même le prévoir, bon sang ! |
| Points de détail | Ça + a (auxiliaire avoir) + forme prédicative (ici : "topa") : c'est l'expression privilégiée dans la langue, du passif : "C'est tombé." "paho'i" : on trouve plus souvent cette expression sous la forme contractée emphatique "pa'i" aujourd'hui (avec voyelle longue dans la syllabe initiale frappée par un accent de irise en relief) ou sous la forme simple "pa'i". Ce terme constitue le plus souvent un rappel à l'interlocuteur de quelque chose qu'il sait, qu'il doit ou aurait dû savoir, ou qui est de circonstance, voire tout à fait évidente dans la situation présente, et par conséquent, qu'on ne devrait plus lui rappeler, d'où une pointe de lassitude, parfois d'agacement qui peut poindre dans le ton de la voix, et qui justifie la mise en relief qui tombe sur ["pa:ʔi] (Raapoto, 2000 : 4) |

Toutefois Raapoto ne manque pas de rappeler l'importance de l'oralité, qui de son point de vue s'appréhende aussi dans les choix liés à la dimension communicative. Ainsi présente-t-il (2000 : 6) pour ce type de phase une relation entre thématization et aspect :

| | | | |
|---|------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|
| Énoncé | « C'est joli mai à elle » | « C'est fini à moi, pas à toi. » | « Ca a cassé la voiture. » |
| Phrase ma'ohi immédiatement sous-jacente | <i>Ua nehenehe mai ta na</i> | <i>Ua oti ta 'u, aita ta 'oe</i> | <i>Ua parari te pere'oo</i> |

¹ Cet énoncé a aussi une prosodie spécifique plus proche d'une langue polynésienne.

Pour lui, « *ce sont des énoncés commençant par « c'est » ou « ça », des éléments initiateurs ayant perdu toute valeur même faiblement démonstrative du français ; ils servent à marquer une valeur aspectuelle de l'énoncé (rendu en reo ma'ohi par « ua » ou « e »), mais également à poser le thème.* »

Les tournures qui présentent l'aspect accompli sont très productives en français local et produisent des formes régulières et aisément identifiables. À l'instar des exemples que nous venons de voir, on trouve d'autres tournures telles que celles-ci, citées par Fève (1992) et reprises par Raapoto qui en présente une analyse différente (2000 : 6) :

| | |
|---|-------------------------------------|
| Énoncé | « On a tapéhia à moi, c'est Terii » |
| Phrase ma'ohi immédiatement sous-jacente | Ua tairihia vau e Terii |

Pour Raapoto, « *le sens passif de la phrase et l'expression de la notion d'« agent fantôme » qui en découle sont rendus conjointement par la combinaison de "ua" (aspect accompli) + prédicat + suffixe passif "hia" ; et la notion d' « agent », introduit par le morphème « e » peut être présent ou absent de l'énoncé* ».

C'est ainsi que certains énoncés omettent d'explicitier l'objet :

| | | | |
|---|--------------------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Énoncé | « J'ai perdu » (i.e. : la clé) | « On a pris, c'est Tiritua.» | « On a cassé, c'est le chat » |
| Phrase ma'ohi immédiatement sous-jacente | Ua mo'e | C'est Tiritua qui a pris la tasse. | C'est le chat qui a cassé la tasse. |

Pour Raapoto, « *Les phrases ci-dessus tentent de rendre compte d'une sorte de schématisation des énoncés par absence de référent : l'anaphore est omise. Elles correspondent de fait à des dispositifs stratégiques de la communication orale, à savoir : la situation de communication étant parfaitement claire, le recours à l'implicite est de règle* ».

De mon point de vue, il est possible de compléter l'analyse en envisageant non pas la relation que la forme du français local entretient avec le français standard, mais la relation qu'elle entretient avec le français parlé, formulation que Raapoto retient d'ailleurs comme équivalente. (« *On a cassé, c'est le chat* » = « *C'est le chat qui a cassé la tasse* », et non pas « *Le chat a cassé la tasse* »). En ce qui concerne l'analyse du français parlé, on se référera notamment aux travaux initiés par le GARS¹ (cf. sur l'extraction par exemple, Blanche-Benveniste, 1990 : 59).

¹ Groupe aixois de recherche en syntaxe

En effet, la construction en français local paraît répondre à au moins trois dynamiques :

- une « interférence », autrement dit un calque sur la structuration du tahitien
- des procédés caractéristiques du français parlé, tels que l'importance numérique des éléments phatiques, les inachèvements, les procédés de dislocation, de pseudo-clivage, ou d'extraction ...
- certaines tournures sont par ailleurs repérables dans d'autres usages variants du français, par exemple à la Réunion ou au Cameroun

De ce fait, la cohérence du discours s'inscrit - et doit donc être évaluée - dans le cadre macro-syntaxique et non phrastique.

Néanmoins, dans le cadre de la phrase, plusieurs remarques peuvent être faites. Par exemple, un énoncé du type « On a cassé, c'est le chat » présente plusieurs éléments remarquables :

- l'extraction du sujet « c'est le chat » accompagné d'une dislocation à droite de l'élément extrait : en français parlé, on trouverait comme équivalent « C'est le chat qui a cassé la tasse » ou bien « la tasse, c'est le chat qui l'a cassée »
- la thématization initiale par la forme « on + verbe recteur (en français) + objet ».
- dans le cas présent la tournure omet l'objet, pour des raisons d'implicite communicationnel, comme l'analyse Raapoto.

On voit bien, dès lors, que ce qui est propre au français local, ce n'est pas le procédé d'extraction que l'on trouverait en français parlé dans la tournure « C'est le chat qui a cassé la tasse » ni même le choix de la dislocation à droite, qui existe aussi dans les formulations du type « la tasse, c'est le chat qui l'a cassée » mais bien le processus de thématization qui impose au début de l'énoncé les éléments accompli + action (donc verbe) selon la structuration du tahitien, et conditionne l'ordre des éléments suivants, qui, eux, répondent parfaitement à la structuration du français parlé.

Un autre élément caractéristique du français local paraît constitué par la tendance à l'omission de l'objet, notamment lorsqu'il devrait de présenter sous forme pronominal. L'omission du sujet est également fréquente, lorsqu'il est rendu implicite par la situation de communication.

Dans les deux extraits que nous venons de proposer, et que cinquante années séparent, ces tournures sont assez bien représentées. Par exemple :

Avec objet (thématisation par « on + action verbale » + extraction du sujet + dislocation à droite de l'élément extrait) :

- Alors, un garçon, un gosse, pai, [...] on a tamponné, c'est le vespa (C1)

- on a enlevé les linges de Pépé et du gosse, (...) on a mis le *plaster*¹, c'est l'infirmier (C1)
- On a aussi tafait une piqûre c'est le docteur (C1)

Avec objet introduit par une connexion syntaxique variée

- Après on a téléphoné l'ambulance de venir (téléphoner à l'ambulance pour qu'elle vienne / dit à l'ambulance de venir)

Sans objet (thématisation par « ça + action verbale » + sujet postposé au verbe ou omis) :

- ça vient à Papara (c'est elle qui est venue à Papara) (C1)
- ça fait un peu comme ça en haut la route (la route, elle fait un peu comme ça en haut) (C1)
- ça va en bas tout à fait (la route, elle descend carrément) (C1)
- Ça a cogné sa tête sur le caillou (il s'est cogné la tête sur le caillou / sa tête a cogné le caillou) (C1)
- ça a chaviré alors le vespa avec mea...Pépé (C1)

Avec omission de l'objet :

- Personne n'a fait, hein ? (C2)
- C'est les parents fa qui ont fait ! (C2)
- On peut faire avec le carton ? (C2)
- on a bien lavé avec le mercure [c'est l'infirmier] (C1)
- elle a porté ... elle a donné avec son papa... (C1)

Avec omission du sujet

Dans structure négative

- N'a pas entendu on a accident ? (C1)
- N'a pas un œil ! (C1)
- N'a pas pai ballon (C2)

Dans structure interrogative

- Comment a fait ? (C1)

¹ Certainement « plasta », de l'anglais *plaster*, pansement.

Dans structure affirmative

- Sont partis jouer (C2)

D'autres éléments sont caractéristiques : on notera particulièrement l'usage spécifique des indicateurs de lieu (prépositions, adverbes...)

- il vient par-dessus la route
- il a couru par-dessus la route
- Et le vespa ça allé tafait par-dessus le garçon

On notera aussi l'utilisation de ce qu'on pourrait appeler un mot-syntagme, lorsqu'un mot (généralement un nom, parfois un verbe) réussit à synthétiser l'ensemble d'un syntagme ou d'une proposition.

- mais vitesse alors hein (C1)
- Tétanos pai. (C1)
- carton depêche (C2)

Les conditions requises par l'analyse de tels énoncés nous conduisent à suivre Raapoto (2000 : 8) lorsqu'il pose qu'un véritable travail sur ces formes parlées ne peut être mené efficacement que par une équipe pluridisciplinaire. Partant, on entrevoit immédiatement l'intérêt pédagogique d'un tel questionnement mené en classe, aussi bien sur le plan linguistique que relationnel : « *En tout état de cause, partir de l'interlangue, ce peut être une manière de nous rapprocher de nos jeunes et de prendre en compte également ce qu'ils sont et ce qu'ils savent* » (Raapoto, 2000).

Nous voyons donc que le « mélange » n'est que relativement un parler jeune, puisque il est possible de décrire un système linguistique stable, sur les différents plans, phonétique et prosodique, syntaxique, et lexical. Nous nous sommes surtout attachés ici au plan syntaxique, des éléments lexicaux sont donnés en annexe.

Un aspect nouveau de ce parler réside dans le fait que bénéficiant de nouveaux supports grâce au développement d'internet, il en vient maintenant à s'écrire, ce qui présente pour nous un intérêt scientifique, puisque la transcription graphique est élaborée par les locuteurs eux-mêmes et non pas par la transcription du linguiste qui en est déjà une interprétation. En illustration, voici quelques exemples tirés d'un échange entre internautes portant sur la qualité

des produits locaux (ici, les savates) et la « *kaina attitude* », sur le blog *Kainadesiles*¹ [voir annexe] :

A-[photo d'une paire de « savates » (tongs) locales] BLUE STAR !!!! djièè brad² sa c les savates ! boss bazz bazz " g les même à la maison " man tout terrain ces savates ! pe meme allé a la messe avac boss ta vu tout terrain hoa sa !

B-30 juillet 2008 10:45 brad, maintenant le style kaina C lé crooooooocs !!!!!

C- 24 mai 2008 05:35 Bin ouai hei C sa lé savates de la muerte!!!! lol Sa caS pa vite eN + Trop top hoa!!

D- 26 février 2007 07:05 tro top c savates, sa dure longtime pei pa comme lé savates reef tchhh sa kAS vite, c mieux hoa lé savates du fenua

E- 24 janvier 2007 08:33 tra hoa troutérain en+ water proufff djaaaaa man number one!!!!

F- 26 juillet 2006 01:58 boss aleze³ navé de le navé ces savate, man non seulement tout terrain en + aité pai ha'ua camenbere⁴ navé

G- 08 juillet 2006 00:13 alaise les gars mà tout terrain tra ! en plus djia pas pei cher chez le chinois navé navé

H- 01 juin 2006 09:18 sa hoa boss! na ossi à moi savates kaina⁵! sa ra man, c pa tt terrain, djo, sa gliss...haere noa pèt gueule avec sur la terass qd il pleut >>> mal o tiho⁶, tss!!

L'analyse de ces formes langagières montre qu'elles intègrent des influences diverses qui ne se limitent pas à des apports du tahitien et du français normés qui seraient juste « mélangés ». D'autres langues sont repérables, parmi lesquelles l'anglais notamment qui intervient à plusieurs titres : traces dans l'histoire linguistique de la Polynésie française (*plasta, sista*), internationalisation des échanges (*waterproof*), langage du monde du surf (*brad, boss*)... Et surtout, ces formes intègrent la structuration des conduites discursives orales des langues en présence. Il paraît donc assez peu opératoire de les analyser en termes d'écart, notamment par rapport à des formes normées écrites.

Je rejoins ici Castellotti, Coste & Duverger (2008 : 13-14) : « *La pluralité des langues et des variétés linguistiques est à replacer à l'intérieur du cadre général des rapports entre variation et normes. Il y a lieu de passer de représentations selon lesquelles il existe une norme par rapport à laquelle se situeraient des variations à une conception où la variation*

¹ <http://kainadesiles.skyrock.com/> Les interventions sont lisibles sur le blog dans l'ordre antéchronologique que j'ai maintenu ici.

² De *bradda*, issu de l'anglais *brother* : frère. *Brad, fré* (« frère »), *boss, djo, man*, (« mec ») *hoa* (« ami ») sont autant de déictiques 2^e personne, qui en se cumulant circonscrivent l'espace conversationnel « sa hoa boss ! »

³ *Aleze / alaise / à l'aise* : signifie le fait qu'on est en accord avec le contenu conversationnel, « bien sûr », « cool »

⁴ *aité pai ha'ua camenbere* navé signifie globalement : « ça pue pas, c'est bien » (litt : négation + déictique conversationnel + « odeur » (tahitien *hau'a*) + « camenbert » + *navé* appréciatif (du tahitien *navenave* : « agréable, charmant »)

⁵ « Moi aussi j'en ai, des savates locales »

⁶ *Tiho* : « cul »

est posée comme constitutive de tout phénomène langagier, des normes diverses en synchronie et variables en diachronie venant réguler cette variation ».

❖ LE MELANGE, ENTRE FONCTIONNALITES VEHICULAIRE ET VALEUR IDENTITAIRE

Voyons maintenant les différentes valeurs que l'on accorde à cette forme mixte.

Il apparaît tout d'abord que le mélange est intégratif, il permet d'intégrer celui qui est étranger, c'est ainsi qu'une étudiante *popa'a* peut adopter un code en partie commun qui lui permet de vivre dans un milieu essentiellement autochtone et plutôt populaire :

- | | | |
|-----|-------|--|
| 112 | Etu05 | Il y a des moments ça t'étonne quand on parle xxx comme ça / ça t'étonne pas un petit peu ? |
| 113 | Etu04 | Non / j'ai l'habitude / mais quand je suis arrivée ici / j'étais pas à Tahiti / j'étais directement à Moorea en seconde dans un collège où j'étais la seule <i>farani</i> de la classe / donc bien sûr il y a des mots au début :: quand on dit :: heu :: il y a des garçons par exemple qui disent en mattant une fille «ah ça c'est ma fesse ¹ » ! heu c'est sûr <rires> qu'au début heu :: <rires> je pensais à l'anatomie du corps heu :: mais bon :: heu :: non en fait / bon après on m'a expliqué / bon après c'est dans le contexte / on comprend facilement / non / je suis complètement habituée |
| 114 | CSM | Par contre tu ne le parles pas |
| 115 | Etu04 | Si :: |
| 116 | CSM | Ah si ? aussi ? |
| 117 | Etu04 | Mais pas :: pas ici parce que :: enfin plus à Moorea parce que c'est plus heu :: c'est plus comme dans la brousse enfin c'est plus petit xxx |
| 118 | Etu05 | Petit / retiré |
| 119 | Etu04 | Oui voilà c'est plus petit plus tahitien- tahitien xxx |
| 120 | CSM | Et le tahitien tu le comprends ? tu as dit que tu ne le parlais pas / tu es gênée s'il y a une conversation en tahitien |
| 121 | Etu04 | Ah oui bien sûr s'il y a une conversation je le comprends pas non |
| 122 | CSM | Par contre avec les jeunes tu n'as pas de souci |
| 123 | Etu04 | Non j'ai jamais eu :: non |

De la même façon, lorsque des jeunes de plusieurs origines se rencontrent, il peut se créer des formes mixtes de circonstance :

¹ *Ma fesse* : signifie ma copine, la fille avec qui je sors.

- 97 Etu01 [...] des fois je parle un **mélange spécial anglais japonais coréen chinois (le/pas ?) mandarin**
- 98 CSM Ah oui ? c'est intéressant
- 99 Etu01 Enfin bon c'est très dur à comprendre très dur à assimiler en fait / **même des fois on a des purs néo qui sont avec nous qui comprennent pas du tout la langue parce que on a un gros melting pot en fait / on a des coréens des japonais des chinois on a :: ben nous les tahitiens / il y a des français et il y a des colombiens en fait //**
- 100 CSM Quand tu dis « on » en fait c'est qui « on »
- 101 Etu01 Heu moi / mon frère /
- 102 CSM Ta famille
- 103 Etu01 Ouais ma famille ouais enfin xxx
- 104 CSM Donc en fait c'est un mélange qui est propre à la famille que vous avez développé là ?
- 105 Etu01 Non non en fait quand on est avec mes grands-parents / mes grands-parents nous parlent en tahitien / bon mes parents nous parlent en français / et **quand on sort dans la rue on retrouve nos amis / et eux comme ils maîtrisent pas tous la langue alors ça fait que ça mélange c'est un mélange / et à la longue on a fini par comprendre certains mots clés**

Le mélange apparaît ainsi défini moins comme une « langue » que comme une stratégie langagière clairement identifiée par ses locuteurs. Lors de l'entretien mené en 2008 avec trois lycéennes de 15 et 17 ans, scolarisées en 1^{er} ES au lycée Paul Gauguin de Papeete, c'est avec un certain enthousiasme que les jeunes femmes parlent, avec force chevauchements de paroles, du mode de communication qu'elles adoptent entre jeunes :

- 135 CSM Et :: quand vous êtes entre vous entre jeunes / vous parlez quoi ?
- 136 Lyc02 Français
- 137 Lyc03 Oh c'est un remix de beaucoup de langues
- 138 Lyc02 Ouais :::
- 139 Lyc0n Très familier
- 140 On va dire qu'on mélange
- 141 Ouais
- 142 Lyc0n Anglais français espagnol et tahitien
- 143 Lyc01 On mélange :: ben les quatre langues en fait
- 144 Lyc03 Ça fait un style <Lyc01 : ça fait un style>
- 145 Lyc01 Ça fait ::: ben le langage ::: xxx

- 146 Lyc03 De jeunes
- 147 Lyc01 Voilà de jeunes
- 148 Lyc02 Moi j'ai l'habitude de mélange français tahitien quand je leur parle // mmm / sans faire exprès je suis habituée en fait // et après je reformule bien en français
- 149 CSM Et à la maison / tu mélanges pas <Lyc02 : si> avec :::
- 150 Lyc02 Je suis habituée en fait / avec :: mes parents : ouais
- 151 CSM Avec tes parents aussi
- 152 CSM Tes parents aussi ils mélangent
- 153 Lyc02 Heu :: plutôt mon père / pas ma mère
- 154 Lyc02 **Des fois je veux une chose / je pose la question en français et le mot je le dis en tahitien / sans faire exprès / c'est naturel**
- 155 CSM Oui / ben c'est naturel chez beaucoup de personnes qui sont dans plusieurs langues hein
- 156 Lyc02 Voilà

Ces parlars revêtent pour certaines une dimension familiale — ils sont en partie transmis sur un mode intergénérationnel —, mais ils sont aussi en partie construits sur un mode intragénérationnel, au sein du groupe de pairs. Aussi apparaissent-ils comme « naturels », une forme de *lingua franca* partiellement héritée, et susceptible d'être renouvelée dans ses formes pour correspondre à de nouveaux besoins.

- 157 CSM Et ce qu'on appelle heu ::: enfin ::: est-ce que vous diriez qu'il y a un langage des jeunes / particulier ?
- 158 Hmm :::
- 159 Lyc03 **Hmmm oui quand même enfin des mots / qui ont été inventés / c'est un remix de mots français et de mots tahitiens / je sais pas quel exemple on peut donner**
- 160 Lyc01 **Alors là comme ça heu :::**
- 161 Lyc02 **Ya quand même des mots qu'on parle c'est assez ::: insolite mais c'est sans faire exprès en fait**

Les jeunes identifient une façon de parler de parler qui leur est propre, en ce qu'elle distingue leur génération des autres, mais cette identification ne repose pas uniquement sur une forme linguistique. Les lycéennes font appel à d'autres aspects pour l'identifier : le contenu conversationnel, qu'elles estiment plus étendu, et la stratégie de mélange des langues dans la liste desquelles on retrouve les langues scolaires.

- 165 CSM Mais est-ce qu'il y a vraiment un langage qui caractérise les jeunes par rapport aux personnes plus âgées / des autres générations ? alors vos parents ou :::
- 166 Lyc01 Alors oui / on va dire qu'on est beaucoup plus vulgaires dans notre manière de parler / et heu / assez ouverts sur toutes sortes de sujets / aucun tabou / on se parle tous entre nous / donc ouais on a tendance à mélanger les langues / parce qu'on trouve ça rigolo de mélanger ::: l'anglais ::: avec du français ou ::: d'utiliser l'espagnol parce que certains mots espagnols qui sont rigolos à entendre / des mots de tahitien aussi c'est rigolo / donc on s'amuse avec ça et puis on se fait des délires dessus // enfin je pense que c'est ça
- 167 Lyc0x Mouais

Le mélange peut ainsi revêtir une fonction cryptique, mais par ailleurs cette fonction cryptique peut aussi être assurée par d'autres types de parlars ; la même jeune femme donne ainsi l'exemple de la « langue des f », code qui permet l'individuation générationnelle sans pour autant relever du mélange :

- 168 CSM Et ça vous arrive d'utiliser un discours dont vous savez qu'il ne sera pas compris par les adultes par exemple
- 169 Lyc01 Heu oui
- 170 CSM Qu'il ne peut être compris que par les jeunes
- 171 LYC0n Oui ouais oui
- 172 Lyc01 **Ouais c'est la langue des jeunes en fait / ouais / on invente des mots / des codes / qui font que les autres en comprennent pas / tout simplement la langue des f / c'est une langue où tu :: tu mélanges les syllabes avec que des fff / et ::: ça donne une langue bizarre à entendre et donc du coup personne peut comprendre / sauf ceux qui l'ont apprise comme xxx / je la parle depuis heu ::: quatre ans**
- 173 CSM Et alors par exemple
- 174 Lyc01 Ben tu me donnes une phrase et je te la traduis en langue de f
- 175 CSM Heu :: ben :: est-ce que je peux avoir une grenadine s'il vous plait ?
- 176 Lyc01 xxx ff xx ff xx ff
- 177 CSM Ok ben c'est une sorte de javanais c'est ce qu'on appelle le javanais
- 178 Lyc01 Voilà (rires) C'est tout à fait ça

La dimension ludique est dès lors, souvent présente. Elle apparaît dans les questionnaires, « pour blaguer », « pour rire »..., comme dans les entretiens :

- 97 Etu01 **Et bien moi je parle en français / en kaina avec mes amis proches ou pour plaisanter / et sinon / vu que tous les ans une fois par mois je retourne en**

Nouvelle-Zélande pour voir mes grands-parents là je parle uniquement en anglais
quoi / hein / immersion totale // par contre des fois je parle un mélange spécial
anglais japonais coréen chinois (le/pas ?) mandarin

166 Lyc01 [...] donc ouais on a tendance à mélanger les langues / **parce qu'on trouve ça rigolo de mélanger ::: l'anglais ::: avec du français ou ::: d'utiliser l'espagnol parce que certains mots espagnols qui sont rigolos à entendre / des mots de tahitien aussi c'est rigolo / donc on s'amuse avec ça et puis on se fait des délires dessus // enfin je pense que c'est ça**

En réalité, il n'existe donc pas une forme mixte tahitien – français mais plusieurs. Ces formes occupent une place plus ou moins importante et sont plus ou moins circonscrites dans un champ de dispersion qui recoupe plusieurs « langues » ou plus exactement, « pôles linguistiques », ainsi que plusieurs valeurs et fonctionnalités, et ayant certainement émergé de plusieurs dynamiques génétiques, en effet :

- Certaines formes mixtes sont anciennes, attestées dès le début de XXe siècle dans les classes aisées, les seules à parler alors le tahitien, ces formes ont certainement produit des structures stables qui permettent d'identifier ce qu'on appelle aujourd'hui le français de Tahiti, qui sont aujourd'hui très largement diffusées.
- Certaines formes mixtes sont identifiées comme langue populaire et se transmettent d'ailleurs sur un mode inter générationnel, telles que le *kaina*. Leur valeur identitaire est telle que certains locuteurs désignent ces formes comme langue maternelle. On les trouve notamment localisées dans des milieux populaires mais qui présentent des configurations très différentes, ayant néanmoins pour point commun une certaine délimitation sociogéographique, sachant que la mobilité des individus reste, elle, persistante : quartiers populaires en milieu urbain, zones rurales plus ou moins isolées telles que le *fenua aihere*. De ce fait, et parce que l'école peut jouer aussi un rôle important dans la mobilité, ces formes se diffusent auprès de toute la population.
- D'autres formes fonctionnent comme marqueur générationnel, les jeunes identifient une forme qu'ils parlent entre eux et qui paraît en partie différente de celle qui leur a été transmise par la famille. Ces formes sont de diffusion importante et plus marquées, peut-être, d'éléments internationaux tels que le langage du surf par exemple.
- Par ailleurs, d'autres formes sont de diffusion plus restreinte et fonctionnent dans un microcosme. Ce microcosme peut être le microcosme familial, ou celui du groupe d'amis, du fait des configurations singulières que vient à constituer l'ensemble des participants, par exemple, le « mélange spécial » cité par l'étudiante [Etu01].
- D'autres parlars spécifiques existent qui ne relèvent plus du mélange des langues mais de stratégies d'individuation, par exemple la langue cryptique du « f », qui n'est plus une forme mixte mais s'apparente à une forme de javanais.

Il semble que l'observation de ces pratiques in vivo ainsi que les appréciations épilinguistiques portées par leurs locuteurs offrent nombre de points communs (soulignés par nous dans la citation ci-dessous) avec les analyses menées par Legeden, Bavoux, ou Simonin sur les corpus réunionnais, et nos propres analyses et expériences personnelles nous poussent à les rejoindre dans l'interprétation du mélange comme « *décrispation de la diglossie* » ainsi que dans l'émergence, à l'instar d'un « parler réunionnais », de ce que j'appellerais un « répertoire langagier polynésien » :

Les pratiques linguistiques mélangeant créole et français, sans être nouvelles dans la société réunionnaise (Ledegen 2006 ; Najède 2004), caractérisent toutefois fortement les « parlars jeunes » de la Réunion, en ce sens qu'il s'agit ici **d'une pratique ludique pleinement assumée** en même temps que **d'une signature identitaire, dans un paysage sociolinguistique qui a beaucoup évolué ces dernières décennies** (Ledegen 2004b). Naturellement, ces pratiques « jeunes » constituent **seulement une partie de leur répertoire qui forme un continuum**, constamment pondérable entre **différentes variétés de créole et de français (par exemple scolaire)**. Ainsi, nous retrouvons ici, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, des termes et expressions identiques à ceux qui ont été répertoriés dans différentes études sur les « parlars jeunes » (Bavoux 2000 ; Ledegen 2001, 2002, 2004a) : pa la ek sa ('l'air de rien'), c'est pièg ('nul'), koma ('comme ça'), trop valable/bien/facile pour très...

Mogwaï : aide cantinière un truc koma ouais (Cafète, p. 36, l. 148)

Shelly : d'ailleurs, hier aprem, y'en a ki se pavanait sur le toit de ma voiture, trankil, pa là ek ça, pik son ti som su loto demoun 7 (Ecrit groupe, p. 88, l. 61-62)

Ainsi, les pratiques des jeunes Réunionnais sont pleinement **l'illustration de la décrispation de la diglossie**, telle qu'elle pouvait encore être vécue dans les années 70 à la Réunion ; **elles cristallisent l'hybridation des langues en un « parler réunionnais »** (Simonin, 2003) qui est en œuvre. (Legeden & Richard, 2007 : 5)

On retiendra aussi des points communs avec l'analyse que Queffelec fait du Camfranglais, parler jeune en extension et en voie de pérennisation devenu forme mixte polynomique, et qui associe, à l'instar du « mélange » tahitien, des éléments stables et des éléments instables, même si ce dernier n'est pas né comme « parler jeune » et ne se limite pas à un « véhiculaire urbain ». Réfutant le point de vue normatif selon lequel le Camfranglais serait amené à se dissoudre, Queffelec pense au contraire que son instabilité constitue une force, « *gage d'adaptabilité* », et observe une extension fonctionnelle, qui concerne l'ensemble des générations ainsi qu'une grande diversité de lieux sociaux, notamment l'école :

Cette extension fonctionnelle aux circonstances plus ou moins formelles traduit bien sa vitalité son adoption par un nombre croissant d'urbains en fait un véhiculaire dynamique qui se superpose progressivement à la fois aux langues africaines et aux langues officielles ; il témoigne d'une appropriation vernaculaire du français (de féral, 2004 : 593), gage de son succès prévisible ; résolecte devenu « sociolecte générationnel », puis véhiculaire en voie de

vernacularisation », le CFA a donc subi de profondes modifications de statut. (Queffelec, 2007 : 112)

Il semble bien que la polygenèse du « mélange » tahitien lui confère une extension fonctionnelle propre à assurer sa pérennité, dans un ensemble langagier complexe. En effet, toutes les formes constitutives possèdent des éléments stables et des éléments fluides, et elles partagent entre elles des éléments communs, elles se diffusent à des degrés divers dans toutes les instances sociales. On peut ainsi, en un certain sens, parler du mélange au singulier, comme forme générique, mais il s'agit là d'une abstraction de (socio)linguiste visant à désigner un ensemble composite qui se crée dans les interstices linguistiques et qui compose un espace langagier à la fois stable et fluide. On se rend compte néanmoins tout au long de ce travail que cette désignation est clairement signifiante auprès des locuteurs. Si le mélange venait à constituer une langue, elle serait certainement polynomique. En effet, d'après mes enquêtes, ces zones langagières fonctionnent certes comme sociolectes¹, partageant avec les « parlars jeunes » la fonction cryptique ainsi qu'identitaire vis-à-vis du groupe social, mais elles partagent aussi des traits avec les langues établies de façon plus canonique. Ainsi, qu'il s'agisse du « français local » qui n'est pas loin d'un standard local, mais aussi du « parler *kaina* », elles revêtent une fonction identitaire certaine, relative à une communauté culturelle polynésienne, et sont l'objet d'une transmission familiale, allant jusqu'à être identifiées comme langue maternelle par certains de leurs locuteurs. Enfin, elles ne sont pas incompatibles avec la capacité des locuteurs à distancier leur discours. Par exemple, le caractère ludique de la nature même du blog *Kainadesiles* implique une distanciation qui s'accorde mal avec la théorie du handicap culturel. Ces formes sont en fait profondément vivantes, au sens où une langue peut l'être. À partir de là, on imagine mal comment on refuserait d'accorder aux locuteurs la reconnaissance de cette identité langagière. L'ensemble de ces formes compose au sein, autour, et avec les « langues » un macrosystème langagier.

Cela conduit par ailleurs à reconsidérer la transmission : ce qui se transmet, c'est moins des formes ou des structures linguistiques que des valeurs épilinguistique et des aptitudes stratégiques à gérer la communication en contexte plurilingue : il s'avère finalement que les parents ne transmettent pas la langue tahitienne à leurs enfants, mais ils transmettent l'amour de la langue tahitienne, ainsi que la capacité à créer des formes langagières mixtes susceptibles de correspondre à des besoins de communication plus étendus, tout en générant du lien social.

❖ IDENTIFICATION D'UN « MACROSYSTEME LANGAGIER »

¹ Il est possible de voir dans ces parlars jeunes mélangés, à l'instar de Ledegen (2004) à propos des parlars jeunes réunionnais, et bien que la configuration sociolinguistique soit différente en Polynésie française, un dépassement de la diglossie.

Ainsi, le paysage linguistique en Polynésie française s'enrichit d'un « **répertoire langagier polynésien** ». J'entends par cette expression un ensemble potentiel de formes langagières que tout locuteur présent sur le territoire de la Polynésie française est susceptible de s'approprier à partir de son environnement, sachant que l'actualisation effective est aussi fonction de l'histoire personnelle des individus. C'est un point de vue théorique qui projette le répertoire linguistique, notion se rapportant à l'individu, sur le territoire où vivent les individus. Ce répertoire langagier polynésien se présente comme un ensemble de conduites langagières, où les langues (français, tahitien et autres langues polynésiennes, anglais, espagnol, autres langues allogènes...) coexistent dans leurs formes normées (ex. français standard) et non normées (ex. français de Tahiti), avec des zones de contact et des usages mixtes plus ou moins stables (ex. « mélange », « parler *kaina* »). C'est ainsi qu'au sein du continuum, des zones sont circonscrites par des groupes de locuteurs, en des points plus ou moins proches des pôles. Un locuteur s'approprie une ou des zones plus ou moins importantes au sein de cet ensemble.

Tout cet ensemble constitue ce que j'appellerai **l'espace langagier polynésien**. Cette notion rejoint celle de « macrosystème polymorphe » proposée par Prudent (1993) et reprise par Wharton (2008). Prudent a construit cette notion en examinant les dynamiques conversationnelles des martiniquais :

J'ai préconisé d'abord d'abandonner le schéma diglossique habituel pour prendre en compte l'activité de parole mixte en milieu créole et avancé l'idée que le respect de l'instance interlectale exigeait que l'on considère un macrosystème langagier martiniquais, instance linguistique complexe qui permettrait d'expliquer de manière solide l'ensemble des termes martiniquais. (...) je suggère qu'on admette qu'en Martinique on parle LE martiniquais. De même on dira que à la réunion, on parle LE réunionnais. Par la suite toutes les variétés attestées dans le pays sont des lectes plus ou moins éloignés de pôles de référence que continuent à être le créole et le français. (Prudent, 2005 : 366)

Un second intérêt réside dans le fait qu'il reconnaît l'existence ancienne d'une pluralité de lectes, qui sont donc consubstantiels à la création des créoles. Le syncrétisme n'est pas le résultat d'un appauvrissement de la langue ou de la glottophagie du français sur le créole, il est inhérent au processus de créolisation dès son origine. Même si la situation est différente à Tahiti, cela invite à considérer le processus de socio-glottogenèse du mélange sous un autre angle. En effet, il se pose pour le mélange la question du rapport qu'il entretient finalement, avec un processus de créolisation. D'après De Robillard,

Les créolistes, autour de R. Chaudenson notamment pour la créolistique francophone, vont poser ce type de question à propos de la genèse des créoles, où l'on retrouve une partie des phénomènes analysés aussi de son côté par G. Manessy. Là aussi fait rage le débat sur les noms de ces parlers, ainsi que la question de savoir si les créoles constituent un « type » formel particulier, reconnaissable uniquement à ses structures. La réponse qui semble la plus répandue consiste à considérer que « créole » est une entité à base socio-historique, sans grand fondement formel (Chaudenson, 2000). L.- F. Prudent (1981), après avoir montré que, structurellement, les discours observables dans les aires créoles ne montrent pas de solution de continuité comme Ch. Ferguson (1959) avait eu tendance à le penser en inventant la notion de diglossie, argumente dans le sens de la saillance du facteur identitaire dans la genèse des

créoles en plus de ceux proposés par R. Chaudenson : le simple besoin de communiquer n'explique pas toutes les modalités des créolisations, mais aussi le fait que, pour ces sociétés émergeant soudain, les créoles deviennent un élément important de construction sociale, processus qu'il appelle la « socio-genèse », et que je préfère appeler de manière plus précise: socio-glotto-genèse pour en souligner l'interdépendance des phénomènes. (De Robillard, 2007 : 87)

On peut ainsi se demander si la socio-glotto-génèse du mélange s'est créée avec le CEP, celui-ci ayant été un facteur de changement brutal ? En effet, d'après les témoignages, les formes mixtes étaient présentes dès l'apparition du français. Or la massification de la scolarité, accompagnée de la deuxième génération de télévision, puis le câble puis internet a conduit à des contacts accrus. Par ailleurs, du fait des migrations pendulaires, l'école, paradoxalement, participe à la créolisation parce qu'elle renforce le contact.

Dès lors, du point de vue des « langues », y a-t-il une réduction du champ linguistique ? Ce n'est pas certain : l'espace se déploie intérieurement entre les langues, il se rhizomatise : on aurait plutôt un phénomène de complexification.

Enfin, un dernier aspect réside dans le fait que Prudent propose à partir de cette notion une pédagogie de la variation, sur laquelle nous reviendrons au prochain chapitre.

❖ MACROSYSTEME LANGAGIER ET IDENTITE TAHITIENNE

Il paraît important de mettre en évidence le fait que le mélange est aussi une forme langagière qui participe à la construction de l'identité tahitienne, dans la mesure où celle-ci procède du métissage.

Il ne s'agit pas ici de souscrire a priori à une idéologie du métissage. Certes, certains travaux ont adopté un regard positif sur l'interculturalité, tels que Gilles & Toulelan parlant du *Mariage franco-tahitien* (cf. *supra* partie 1) ou Panoff (1989) qui rompt avec la quête identitaire *ma'ohi* en dressant le portrait d'une « Tahiti métisse ». Pour Panoff, « *s'il existe une identité tahitienne, elle est à rechercher dans le présent et l'avenir mais certainement pas dans le passé* » (Panoff, 1989 : 231). En effet pour Panoff,

Tous les tahitiens sont apparentés entre eux [...] cette endogamie s'est maintenue tout en s'élargissant de génération en génération par incorporation ininterrompue de nouveaux partenaires. Autrement dit, il s'agit d'une endogamie en expansion, conquérant et saturant les espaces, multipliant et saturant les espaces par le sang et par alliance (feti) et constituant un stock génétique propre à la Polynésie française. En ce sens, il est permis si l'on y tient, de parler d'une ethnie sui generis qui aurait pour caractéristique d'être pluri-ethnique dans son ascendance et cosmopolite dans ses valeurs culturelles. (Panoff, 1989 : 231)

D'autres ont pu montrer la persistance des distinctions ethniques et d'une altérité pas toujours conciliante au-delà d'une cohabitation de bon aloi (Saura, 2005) ou malgré les unions mixtes

(Schuft, 2010 : Trémon, 2007). Néanmoins, l'apologie du mélange côtoie très largement à Tahiti le discours de la quête identitaire, les deux contribuant, parfois dans les mêmes bouches, à l'expression de la « *tahitianité* ».

Le récit présenté ci-après est celui d'une étudiante dont nous avons déjà cité le témoignage [Etu05b]. Nous lui donnons plus longuement la parole car elle développe une réflexion personnelle sur le « mélange », ici le *kaina*. L'événement qui a servi de déclencheur à cette réflexion est un travail de recherche sur cette notion qu'elle a présenté dans le cadre de l'option « plurilinguismes » en deuxième année de Lettres modernes. Le *kaina* est d'abord identifié par la jeune femme comme la langue de son milieu d'origine « *je vais tout simplement dire que le français tahitien c'est en fait ::: c'est en fait ce que NOUS Polynésiens on appelle le kaina* ». Le creuset multiculturel est d'abord présenté comme anémique « *ce sujet m'a intéressée parce que je vis dedans et que donc je pense que je peux dire des choses / mais aussi c'est assez troublant d'un côté / parce que sur le plan culturel on ne sait pas trop où se placer//* ». Puis le retour réflexif sur sa propre histoire de vie, entre les trois pôles chinois, tahitien et européen, lui permet d'explicitier son propre cheminement identitaire et de construire une conception de la langue mixte comme l'expression de l'identité *kaina*, « *En fait kaina c'est pas juste la langue / c'est pas juste le tahitien – français c'est plus que ça en fait / (...) parce que quand même le kaina ça veut dire qu'on appartient au groupe* », et finalement de la tahitianité : « *on a / je sais pas / c'est NOUS quoi hein / c'est très tahitien / on a cette fierté quand même / c'est très sauvage / c'est / je sais pas comment expliquer C'EST NOUS quoi /* ».

L'expression de la fierté d'être tahitien passe par la reconnaissance et la valorisation de l'hybridité, valorisation transmise notamment par la mère de la jeune femme. On passe ainsi du « *beau mélange* » à l'identité *kaina*. Indubitablement ici, être tahitien, c'est être mélangé.

02'58 Etu05b Alors j'ai fait un exposé sur le français-tahitien et en fait heu / j'ai été intéressée par ce sujet / parce que depuis petite j'ai grandi dans ce milieu // je **vais tout simplement dire que le français tahitien c'est en fait ::: c'est en fait ce que NOUS Polynésiens on appelle le kaina / donc en fait j'ai grandi dans ce milieu depuis petite / là où j'habite tout le monde parle kaina /** alors ce sujet m'a intéressée parce que je vis dedans et que donc je pense que je peux dire des choses / mais aussi c'est assez troublant d'un côté / parce que sur le plan culturel on ne sait pas trop où se placer//

En fait c'est vrai le français c'est vrai c'est bien parce que ::: on a appris à l'école c'est vrai c'est la langue qu'il faut qu'il faut parler / on va dire / c'est la langue qu'il faut utiliser pour parler aux professeurs / aux enseignants alors que le tahitien parler tahitien à la maison c'est complètement autre chose // quand je suis avec ma maman à la maison par exemple quand elle me parle tahitien c'est qu'elle est fâchée / donc c'est la langue de l'autorité / et dès qu'on entend le tahitien on se calme / tous les enfants se calment / ils ne disent plus rien // ensuite donc je disais sur le plan culturel / heu ::: je peux pas vraiment dire que je suis chinoise / ni dire que je suis tahitienne / mais je peux pas non plus dire ::: enfin des gens me prennent souvent pour une française une demi-chinoise – demi-française //

Alors que je vais chez mes ::: du côté de mon papa en fait mon papa est un chinois pur / et en fait quand je vais dans ma famille du côté de mon papa / souvent ma grand-mère ::: ou mes tontons me disent que je suis ::: une chinoise ratée / parce que je parle pas très très bien le chinois mais je comprends très bien mais j'ai du mal à parler chinois / et ::: parce qu'il disent aussi que je n'ai pas vraiment la culture je vais pas aux danses chinoises / je vais pas au temple chinois / sur le plan culturel donc voilà //

Ensuite du côté de ma maman / ma maman est une / alors elle c'est assez compliqué / si on la voit / elle est ::: tout le monde pense que c'est une française / et quand les gens l'entendent parler / ils savent tout de suite que ::: que elle a grandi à Tahiti / tout le monde sait qu'elle a grandi dans une famille tahitienne parce que elle parle très bien le tahitien / depuis qu'elle est petite jusqu'à l'âge de onze ans elle a ::: elle ne parlait que tahitien / et lorsqu'elle est venue à Tahiti / parce qu'avant elle habitait dans les îles / et quand elle est venue à Tahiti en fait elle s'est rendue compte qu'il fallait qu'elle apprenne au moins quelques phrases / en français / et bon / petit à petit elle s'est intéressée à la lecture / et bon c'est comme ça qu'elle a appris la langue / mais sinon elle avait pas vraiment de parents pour la guider pour heu :::

6'20 CSM Ses deux parents sont tahitiens ?

Etu05b Alors heu :::

CSM Dans la famille dans laquelle elle vivait on parlait tahitien

Etu05b Voilà / on parlait tahitien mais c'était pas ses parents hein ::: en fait sa maman elle vivait à Tahiti déjà / et heu ::: elle s'est pas vraiment occupé d'elle / elle l'a envoyée dans les îles / et le papa bon alors le papa on a pas trop entendu parler quoi (petit rire) ::: //

Mais sinon si on voit les grands-parents de peau ils sont / ma grand-mère / c'est une F. [nom à consonance anglaise] elle est F. donc elle a des origines pas tahitiennes en tout cas c'est sûr / et le grand-père aussi c'est un T. [nom tahitien très répandu] il est T. mais quand on voit sa peau il est bien blanc avec des yeux clairs.

Et ma grand-mère elle est bien blanche avec ::: des yeux marrons ::: mais on a l'impression comme ma maman quoi / de voir un enfant vraiment français // et heu ::: mais sinon sur le plan culturel mes grands-parents c'est du pur tahitien aussi // c'est heu :::

7'25 **Mais quand même quand j'entends ma maman / même si on a la culture tahitienne / on sent quand même ses origines / les origines ::: blanches on va dire // on sent quand même ce côté ETRANGER / parce que quand / ma maman elle parle aux tahitiens /ils disent souvent bon ils parlent et tout elle est toujours fière de ça en fait pour elle c'est une fierté / elle se dit qu'on est bien mélangés / elle dit / ah ben nous on a des origines européennes / elle est toujours contente de dire ça parce que les gens ils voient que / en fait le truc c'est que ça attire aussi / et les tahitiens ici ça les attire quoi de voir quelqu'un qui a la culture / qui a sa culture / et qui a une peau heu ::: comme ça ça fait un beau mélange / c'est ce qu'on dit // par exemple moi j'ai deux frères et une sœur / quand on nous voit on voit vraiment le mélange on se ressemble vraiment pas quoi / et les gens ils nous voient ils disent / ah ben ya du mélange ya du chinois ya du français ya du tahitien / c'est ce qui rend un petit peu fière quoi ma**

maman ce côté-là ce côté très mélangé et tout //

Mais comme je disais [...] surtout ma grand-mère elle a jamais voulu que ma maman soit avec un homme chinois surtout ::: tout comme du côté de mon papa / la grand-mère chinoise elle voulait pas que mon papa soit avec une tahitienne / et quand elle a vu ma maman / pour les chinois en fait les tahitiens c'est des sauvages / ils vont te maltraiter / t'es pas en sécurité avec eux / ils sont / enfin / ils sont / ouais voilà ils sauvages quoi ::: et donc avec mon papa ma grand-mère ne voulait pas ça// [...]

- 36'44 Etu05b [...] même parfois au lycée / on allait soit à l'école en bateau / bon ben dans le bateau y avait que des kaina quoi hein / et à chaque fois qu'ils nous parlaient ils nous disaient ah mais vous savez quand on vous a vu arriver on s'est dit / mais voilà des étrangers et tout qui parlent bien français / et quand on vous a entendu parler on s'est rendu compte finalement que vous étiez comme nous // alors du coup nous on sait pas quelle image on va donner si c'est l'image bien ::: parler français / ou si on doit s'adapter aux jeunes / complicité ::: **parce que quand même le kaina ça veut dire qu'on appartient au groupe**
- CSM Oui c'est ça
- Etu05b **En fait kaina c'est pas juste la langue / c'est pas juste le tahitien – français c'est plus que ça en fait / c'est heu ::: // quand tu décides de parler kaina avec des gens ça peut être positif ou négatif / mais ça peut être positif quand les gens on forme un groupe / on met déjà une certaine complicité / par exemple quand on a / ben comme les trucs de sport / on a / je sais pas / c'est NOUS quoi hein / c'est très tahitien / on a cette fierté quand même / c'est très sauvage / c'est / je sais pas comment expliquer C'EST NOUS quoi /**
- CSM Oui ça permet de souder le groupe
- Etu05b Voilà d'ailleurs des fois ça énerve des gens hein par exemple des fois V. [Etu04] quand on est en anglais y a des tahitiens ils se mettent comme ça / ça l'énerve / **je lui dis ben tu sais des fois je fais moi-même partie de ce groupe / c'est pour ça je lui dis c'est un truc ça c'est leur monde il faut laisser/ si toi t'es pas connectée comme ça / il faut laisser quoi**

Le *kaina*, forme langagière hybride, est certes le produit du métissage, mais aussi **l'expression du processus de la construction identitaire tahitienne**. Cela nous conduit à nourrir **la plus grande circonspection face aux vellétés d'éradication dont il fait régulièrement l'objet**.

8.3. DU SOCIOLINGUISTIQUE AU DIDACTIQUE, QUELLES PERSPECTIVES ?

Nous avons vu que la Loi organique 2004-192 portant statut d'autonomie de la Polynésie française inscrit une hiérarchie entre les langues (français puis tahitien, puis «les autres langues polynésiennes»). Cette hiérarchie résulte du processus d'interculturalisation colonial mis en place à partir du 19^e siècle et recoupe une autre stratification, sociale/économique/ spatiale/ ethnique celle-là. Par ailleurs, à la suprématie de la langue française semble répondre un autre mythe sociétal, celui de la pureté de la langue tahitienne. Les deux langues fonctionnent

finalement dans une forme de partenariat porté par un système de représentation «structuro-diglossique». Ce partenariat, centralisateur, a été historiquement construit et mis au service, dans le cadre scolaire, de la reproduction des élites. Il s'agit là d'un rapport de force, extrêmement violent si l'on en juge par les résultats observés à l'école.

Nous aimerions montrer ici en quoi la Charte de l'éducation rénovée à la rentrée 2011, qui vise à promouvoir le plurilinguisme, peut permettre de rebattre les cartes du jeu diglossique, en reconfigurant le bi-plurilinguisme scolaire au regard de nouveaux enjeux.

8.3.1. MAITRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE ET REUSSITE SCOLAIRE : MYTHE OU REALITE ? CE QUE NOUS APPRENNENT LES TRAJECTOIRES INDIVIDUELLES

Au niveau microsystémique qui est celui de l'individu, les enquêtes que nous avons menées conduisent à relativiser l'impact de la « maîtrise de la langue » sur la réussite scolaire et éducative. Il est intéressant d'écouter ce que disent les locuteurs de leur trajectoire individuelle.

Nous retrouvons en premier lieu l'étudiante [etu05] qui nous a apporté son témoignage sur ce que c'est qu'être *kaina*, témoignage à partir duquel nous avons pu mettre en valeur l'un des traits de l'identité tahitienne, le métissage. Après une réflexion sur la langue maternelle, (TP6), que j'ai déjà présentée mais que je maintiens ici pour recontextualiser le propos, elle nous parle de ses difficultés à « maîtriser » la langue française à l'école, tout au long du collège et jusqu'en classe terminale. Or cette étudiante a finalement eu un parcours scolaire en réussite puisqu'elle est aujourd'hui professeur des écoles titulaire, après une licence de lettres et deux années de formation à l'IUFM.

| | | | |
|-------|---|-------|---|
| 33'14 | 6 | CSM | [...] Finalement, quelle est ta langue maternelle ? |
| | | Etu05 | Hmmm ::: bonne question /// je dirais que le chinois c'était notre langue quand on était plutôt petit / heu ensuite tahitien ma maman elle le parlait de temps en temps / quand on va à l'église aussi il y a beaucoup de tahitien / et le français on me disait que c'était la langue de la stabilité / en fait le français c'était la langue commune on va dire / tout le monde sait parler français // donc quelle ma langue maternelle ? heu ::: je dirais peut-être le français d'abord ::: chinois après // heu ::: peut-être que quand j'étais petite c'était plutôt le chinois / et après le tahitien / et en grandissant c'est devenu le français / enfin je sais pas ::: c'est tellement dur :::: |
| | 7 | CSM | L'autre fois tu me disais que quelques fois tu étais gênée à l'école pour comprendre le français |
| | 8 | Etu05 | Ah oui ! ah oui ::: oui en primaire et au collège ::: |
| | 9 | CSM | D'ailleurs ça m'a donné une idée de question à poser (<u>rires</u>) |

- 10 Etu05 En fait j'avais du mal c'est vrai / en fait à force de parler chinois [...] j'avais du mal avec le français parce que il fallait que je m'adapte que je pense / 'fin que le prof quand il parle / fallait que j'ai l'impression qu'il me comprenne voilà c'est ça et je me disais que quand je parlais / il ne me comprenait pas / et c'est vrai / c'est vrai parce que je parlais trop ::: les profs me comprenaient vraiment pas ::: / les instituteurs ils me demandaient / tu peux répéter / et tout / bon soit c'est peut-être la timidité mais je pense pas eh / on parlait vraiment très mal français / parce que on voyait à côté les gens prendre la suite bien même les tahitiennes / alors que nous c'était ::: jusqu'au collègue on parlait pas trop trop bien français // c'était dans le temps
- 35'13 11 Et les profs ils étaient français ?
- 12 Heu non <CSM : non c'étaient des Tahitiens> c'était des Tahitiens mais ::: /// Voilà / en fait c'est bizarre parce que l'image qu'on donne / qu'ils ont de nous / c'est ::: français / en fait ils se disaient heu ::: c'est pas des tahitiens / donc nous quand on allait à l'école surtout ma maman elle arrêta pas de dire ::: avant d'aller à l'école / parlez bien ! parlez bien ! parlez bien ! surtout quand vous parlez au prof il faut bien qu'ils vous comprennent / parlez bien français ! (rires) donc là on allait / et on se disait bon ben on représente un petit peu notre maman quoi / et on s'est dit / faut qu'on parle bien français / et comme on parlait pas très bien ça gênait un petit peu même les profs ils se disaient / même les instituteurs ils se disaient / on sentait que ::: c'était pas ::: ça passait pas quoi :::
- 36'05 13 CSM Vous correspondiez pas finalement à l'image qu'ils se faisaient de vous

Son propos est repris dans un entretien collégial où elle dresse un tableau sinistré de la situation : elle éprouve le sentiment de vivre dans un océan d'incompréhension, que ce soit sur les plans communicatif, culturel, grammatical ... La parole paraît aussi inhibée par la peur de la moquerie, qui décèle vraisemblablement le sentiment de honte ou *ha'amā*.

- 141 CSM Et est-ce qu'il vous semble que votre façon de parler a évolué par exemple par rapport à quand vous étiez en sixième ? [...] quand vous aviez 12 ans par rapport à la jeune femme que vous êtes aujourd'hui
- 142 Etu05 Xxx Comme **on était dans un collège social une ZEP on dit comme ça et bien on parlait très très mal le français et même moi les profs des fois les *farani* je comprenais rien quoi surtout les profs de français j'étais là ils parlaient d'auteurs de je comprenais rien du tout de grammaire de non moi ça me dépassait et** en plus quand je m'exprimais à l'oral le professeur il n'arrêta pas de me poser des questions **qu'est-ce que je voulais dire de classer mes pensées** et moi ben j'avais du mal et après ben ça a commencé à évoluer au lycée quand je suis entrée en première donc L donc là il y a le professeur de français qui m'a beaucoup aidé qui m'a dit essaie de lire donc c'est vrai ça m'a aidé et ça a beaucoup évolué jusqu'à maintenant et c'est en lisant que j'ai appris à bien m'exprimer sinon je pense pas qu'en parlant aux profs aux professeurs j'aurais évolué je pense pas <CSM : hmhm > peut-être en lisant parce que j'avais un peu du mal justement à l'oral donc en lisant **j'étais toute seule avec mon livre et je pouvais me dire toute seule avec**

mon livre ah c'est comme ça ah c'est comme ci il fallait pas dire comme ça alors qu'avec un professeur si tu fais une erreur il va un peu se moquer de toi avec le livre au moins je suis dans ma petite bulle et il n'y a personne qui va :::

- 143 CSM Seule avec la langue
- 144 Etu04 **Voilà seule avec la langue tu te corriges tu t'auto-éduques**

D'autres témoignages m'ont été livrés dans le cadre d'entretiens passés avec des enseignants : un professeur certifié de mathématiques, par exemple, reconnaît avoir lui-même accédé très tard, c'est-à-dire à l'âge adulte, au français normé. Cet entretien [voir annexe PLC04, PLC05, PLC06] a eu lieu avec trois enseignants de mathématiques, une femme d'origine métropolitaine qui a exercé en ZEP dans la banlieue parisienne, et deux jeunes enseignants locaux, l'un d'origine marquisien-tahitien, l'autre d'origine chinoise. Tous s'accordent sur le fait de devoir relativiser l'impact de la maîtrise de la langue normée sur les apprentissages. L'un d'eux observe même qu'il existe des élèves dyslexiques qui sont « brillants » en mathématiques. En tant que jeunes enseignants, ils utilisent les différentes formes de façon très pragmatiques : le français normé pour marquer une distance avec leurs élèves, le français « de Tahiti » pour mieux se faire comprendre d'eux.

En ce qui concerne le groupe d'étudiantes, la suite de l'entretien révèle plusieurs autres traits qui caractérisent le rapport au langage, au savoir, ou à l'école dans la relation avec la réussite scolaire :

- 145 CSM Et toi T. [Etu02]
- 146 Etu01 Ben moi (l'imitant) je parlais pas jusqu'à l'âge de 18 ans < rires >
- 148 Etu02 Xxx / Dans la parole parce que au début on ose pas parler / on cherche les mots et tout / et petit à petit après ça rentre tout seul // D'abord j'ai pas eu les mêmes problèmes que H. [Etu05] par exemple avec mes amis je ne parle jamais le mélange français-tahitien / je parle toujours que français ou que tahitien / même si eux ils répondent en français / maintenant avec ces amis-là ça dépend après où on est / si on va par exemple à une répétition de danse on va tous parler tahitien mais avec ces mêmes amis si on va par exemple manger quelque part on va tous parler français je parle jamais en tout cas le mélange français-tahitien
- 149 [...] donc finalement par rapport à celle que tu étais à 12 ans tu parles mieux tahitien ?
- 150 Etu02 Oui oui
- 151 CSM Et toi / V. [Etu03] ?
- 152 Etu03 Heu ::: moi je m'exprimais déjà bien je crois /// parce que j'étais sans arrêt corrigée par mon beau-père en fait donc / c'est arrivé très vite / mais au collège je parlais plutôt le français tahitien par rapport à ::: l'entourage en fait // mais ça ça aide hein / d'être tout le temps corrigée :::
- 153 CSM Est-ce que tu as l'impression que ton répertoire s'est étendu ?

- 154 Etu03 Et bien oui forcément oui oui bien sûr
- 155 CSM En dehors du simple fait de l'âge hein je veux dire / non / ou tu étais déjà à l'aise ::: dans plusieurs milieux ::: dans plusieurs parlars ?
- 156 Etu03 Xxx ça s'est sûr
- 157 CSM Et toi V. [Etu05] ?
- 158 Etu04 Heu ::: bon ben déjà il y a l'espagnol et l'anglais que l'on apprend plus au collège et au lycée je pense que les études ça nous permet quand même d'avoir un plus grand répertoire en fait => 27'
- 159 [...]
- 160 CSM Et toi M. par rapport à celle que tu étais à 12 ans ?
- 161 Etu01 En fait chez nous on est élevé avec entre guillemets l'amour du livre / on a une bibliothèque énorme donc en fait / de 12 ans jusqu'à maintenant je pense pas avoir beaucoup évolué au niveau du langage quoi // c'est plus au niveau des autres langues là / enfin même maintenant j'arrive à lire le français je comprends ce qu'on me dit donc je me suis dit bon ben ça va aller / / je me suis plus concentrée en fait sur l'anglais dans la mesure où une fois par an je vais en NZ / là je comprends pas forcément tout / je sais que j'ai besoin de trois jours pour me remettre entièrement dans la langue anglaise / quand je reviens j'ai besoin de une semaine pour me remettre entièrement dans la langue française // mais bon heu sinon par rapport à celle que j'étais avant enfin sinon je dirais que le vocabulaire s'enrichit // parce que quand j'avais 12 ans j'avais moins de difficultés à chercher mes mots
- 162 Etu04 Moins ?
- 163 Etu01 À moins de difficultés parce que j'avais moins de vocabulaire tu vois / avant je cherchais pas parce que je connaissais pas / maintenant par exemple tu vois quand je fais une rédaction je me dis je vais mettre ce mot ah non plutôt ce mot même quand je parle des fois je reprends ma phrase parce que je me dis ce mot il est trop fort je vais essayer d'employer un autre mot en fait bon c'est ::: voilà ! c'est tout
- 164 CSM Mais quelle(s) langue(s) tu parlais finalement à 12 ans ?
- 165 Etu01 12 ans ? français / et anglais /
- 166 CSM Et donc tu comprenais le hakka / tu ne le parlais pas ?
- 167 Etu01 Non le hakka / du tout / le hakka je l'ai compris quand j'étais petite parce que c'est mon père qui m'a élevé/ ensuite ma mère a arrêté de travailler donc c'est elle qui s'est occupé de moi
- 168 CSM Elle ne parle pas du tout hakka ?
- 169 Etu01 Bon non heu ::: les mots hakka je sais juste dire bonjour : au revoir : merci : la politesse : et c'est tout ::: je connais les noms de plat / ce qui a trait à la nourriture / ça je connais / les traditions / je connais le nom des traditions / la fête de l'amour / le jour des morts ça oui je connais / ah bien si ça je connais (rit un peu)

Caractérisant cette relation entre langues et apprentissage, on relève notamment :

➤ L'importance de la stratégie individuelle

Etu05 (144) : Voilà seule avec la langue tu te corriges tu t'auto-éduques

➤ Le choix personnel de développer un élément du répertoire linguistique

Pour [Etu05], il s'agit d'accéder au français normé, voire littéraire : « *je ne savais pas parler français parce que je n'en avais pas compris les enjeux* », dira-t-elle. Pour [Etu01], le choix porte sur la langue anglaise dans la mesure où elle estime déjà maîtriser le français. En ce qui concerne [Etu03], elle entreprend d'apprendre le tahitien, pour retrouver une identité originelle par la pratique d'autres activités culturelles. Quand à [Etu04] notre étudiante popaa, elle s'intéresse au mélange pour s'intégrer, ainsi qu'au polonais pour retrouver ses racines. Seule, [Etu02] ne fait pas réellement mention de sa propre autodétermination.

Il apparaît ici que la connaissance de soi permet de fonder le projet d'apprentissage linguistique. Nous retrouverons cet aspect dans l'étude des configurations sociodidactiques.

➤ La conscientisation des effets de l'enseignement-apprentissage conduit à un gain qualitatif

D'une part, les aptitudes réflexives permettent d'accéder à la conscientisation d'un rapport au langage. De façon convergente, les études permettent de construire un plus grand répertoire. Néanmoins, il faut se résoudre à une forme d'ambivalence de la réussite. En effet, elle permet tout d'abord une satisfaction personnelle qui relève d'une satisfaction intellectuelle : le répertoire linguistique s'étend, le vocabulaire se développe, et le rapport au langage aussi, qui permet de construire cette satisfaction par l'exercice de la réflexivité. D'autre part, le parcours de réussite scolaire permet un saut qualitatif dans la perspective d'insertion professionnelle.

➤ Obstacles vs Stratégies de réussite

Toutefois, cela advient au détriment d'une perte identitaire : on devient étranger à nos pairs.

L'obstacle est suffisamment important pour que certains ne puissent jamais se résoudre à le dépasser, et en cela réside certainement une bonne part explicative de l'échec scolaire massif des garçons. Ici, [etu04] raconte comment elle est rejetée par une ancienne « copine ». Nos informatrices se retrouvent dans l'expérience partagée de ce type de situation. Elles réussissent néanmoins à développer des stratégies pour atténuer les effets douloureux de cette xénité nouvelle, notamment par l'usage du mélange, parler populaire qui joue un rôle intégrateur au contraire. Leur réseau social se maintient et/ou développe à mesure que se développe la faculté de se « promener » dans les interstices et la fluidité d'un espace/territoire langagier polynésien mixte. Réussir, c'est aussi être capable de négocier, au sein d'une identité plurielle, différentes instances langagières de socialisation.

- 109 CSM Et tu comprends le français local / ou le mélange ?
- 110 Etu04 Ben oui < rires > heureusement !
- 111 CSM Ben heu ouais :::
- 15'34 112 Etu05 Il y a des moments ça t'étonne quand on parle xxx comme ça / ça t'étonne pas un petit peu ?
- 113 Etu04 Non / j'ai l'habitude / mais quand je suis arrivée ici / j'étais pas à Tahiti / j'étais directement à Moorea en seconde dans un collège où j'étais la seule farani de la classe / donc bien sûr il y a des mots au début :: quand on dit :: heu :: il y a des garçons par exemple qui disent en mattant une fille «ah ça s'est ma fesse » ! heu c'est sûr < rires > qu'au début heu :: < rires > je pensais à l'anatomie du corps heu :: mais bon :: heu :: non en fait / bon après on m'a expliqué / bon après c'est dans le contexte / on comprend facilement / non / je suis complètement habituée
- 114 CSM Par contre tu ne le parles pas
- 115 Etu04 Si ::
- 116 CSM Ah si ? aussi ?
- 117 Etu04 Mais pas :: pas ici parce que ::: enfin plus à Moorea parce que c'est plus heu :: c'est plus comme dans la brousse enfin c'est plus petit XXX
- 118 Etu05 Petit / retiré
- 119 Etu04 Oui voilà c'est plus petit plus tahitien- tahitien xxx
- 120 CSM Et le tahitien tu le comprends ? tu as dit que tu ne le parlais pas / tu es gênée s'il y a une conversation en tahitien
- 121 Etu04 Ah oui bien sûr s'il y a une conversation je le comprends pas non
- 122 CSM Par contre avec les jeunes tu n'as pas de souci
- 123 Etu04 Non j'ai jamais eu ::: non
- 124 CSM Et toi qu'est-ce que tu parles ? (à Etu03)
- 125 Etu03 Le français
- 126 CSM Le français- français
- 127 Etu02 **Sinon je :: je m'adapte**
- 128 Etu04 **Oui voilà c'est s'adapter**
- 129 Etu04 C'est une question d'adaptation par rapport aux gens parce que bien sûr **si on commence à parler un français comme on parle en classe** ou avec des professeurs avec ::: des des des tahitiens ou des chinois ou n'importe quoi des gens qu'on rencontre au magasin ou des gens qu'on connaît depuis

- longtemps **c'est sûr qu'on va pas leur parler** < Etu01 oui voilà c'est ça > elle **me prend de haut elle essaie de faire sa française qui vient de ::: sa France là**
- 130 Etu01 Sinon avec les amis et que commences à parler un français correct et que tu es avec des amis heu on va dire d'un milieu différent heu **ils commencent à se moquer un peu ah la la arrête ton chalala**¹ < Etu04 : ouais c'est sûr > < Etu00 : ton chalala > < c'est ça en fait >
- 131 Etu00 **Tu fais ta fière**
- 132 CSM Et heu ::: est-ce c'est lié au niveau d'études ?
- 133 Etu01 Ah ben oui
- 17'59 134 Etu04 Oui c'est lié parce que moi en fait j'avais une copine heu ::: on a grandi ensemble / et puis au collège on s'est un peu séparées / et elle / elle commençait à ne plus se concentrer sur ses études / et puis elle est restée à la maison / et là / **j'ai entendu dernièrement en fait qu'elle a appris que j'étais à l'université / et elle disait à mon frère / ah ouais de toute façon vous ::: les études ::: de toute façon vous vous êtes fiers ::: enfin orgueilleux ::: vous voulez avec les études aller loin ::: alors que vous pourriez vous contenter de rester là ici / là où on habite / de toute façon / on le voit dans votre être / dans votre façon de parler / que vous avez changé / vous essayez de faire des trucs de haut niveau / alors que l'on a pas besoin de ça ici / bon /voilà**
- 18'40 135 CSM ::: oui
- 136 Etu04 c'est lié < petits rires >
- 137 Etu04 Même quand on réussit / quand j'étais en seconde à Paopao il en avait qui réussissaient très bien dans la classe il y a même une fille / bon qui était née ici mais qui était plus d'origine ::: chinoise et qui parlait extrêmement bien l'anglais / **et quelques autres qui réussissaient / et bien eux étaient pris pour justement des fiers / < etu00 : ouais c'est ça xxx > et par rapport à la langue / aussi / ça se voit / parce que bon / on a un vocabulaire un peu plus élaboré / et c'est là que ça se sent < etu00 : ouais c'est ça xxx >** tu dis des mots comme ça et pourquoi tu parles comme ça / même dans les petites phrases
- 138 Etu00 Il suffit qu'on dise une phrase bon un petit peu soutenue bon / tout de suite et voilà xxx
- 139 Etu00 **T'utilises des mots de plus de trois syllabes et ça va plus du tout**

¹ Chalala : formule qui signifie parler pour ne rien dire, attitude qui par ailleurs caractérise les français dans le regard des Tahitiens (observation personnelle + Saura (2002))

L'importance de la stratégie langagière conduit à penser, au final, que la pertinence de la relation entre « maîtrise de la langue » et réussite scolaire mérite d'être grandement relativisée.

Du point de vue de l'individu, les obstacles à la réussite sont tout autant liés au climat scolaire, à un sentiment de « justice scolaire » qu'à une prétendue déficience linguistique au regard de la langue normée. Les entretiens dont nous avons fait état révèlent une relation fort ambiguë entre réussite, langue et socialisation, et trouvent leur écho dans le récent rapport de Debarbieux sur la maltraitance scolaire :

*Giordan et Saltet soulignent enfin que le climat à l'école touche aux évaluations proposées : « l'organisation actuelle, avec sa fréquence d'évaluation, son type d'évaluation à heure fixée, ses rituels type baccalauréat génère beaucoup de stress inutile, surtout elle ne permet pas la remédiation. ». Le sentiment de justice scolaire, dont on a vu plus haut l'importance, est également dépendant de la manière dont procède l'évaluation à l'école, et la synthèse québécoise réalisée par Janosz et son équipe (Janosz et alii, 1998 par exemple) montrent que le consensus est pour une évaluation encourageante, plutôt qu'au cumul de stress que des évaluations uniquement normatives et souvent mal préparées et mal coordonnées induisent. **On rappellera qu'environ 30% des élèves se sentent en situation d'injustice dans le système scolaire français (Duru-Bellat et Meuret, 2009), sentiment qui est un facteur de décrochage majeur. On notera avec Caroline Veltcheff (à paraître dans les Cahiers de l'éducation, 2012) que « le rejet des meilleurs élèves réputés « intellos » relève du même paradigme. La part des modes d'évaluation dans ces phénomènes est évidemment prégnante ». Le lien avec les travaux sur l'estime de soi peut ici être fait. (Debarbieux & alii, 2012 : 7)***

En conséquence, il est donc à craindre que le paradigme scolaire de la « maîtrise de la langue française » s'inscrive davantage dans l'ordre du mythe que dans la réalité d'une éducation équitable et performante. On pourra dès lors se demander au service de quelle instance ce mythe est inféodé :

- au service de la reproduction des élites? il justifierait alors l'inéquité sociale
- au service d'une idéologie scientifique ? il serait alors générateur de violence symbolique
- au service d'une illusion didactique ? sa mise en œuvre poserait alors un véritable problème dans la mise en œuvre de la réforme du système éducatif.

Les deux premières questions ont déjà trouvé leur réponse dans le cadre du présent travail, la troisième sera clarifiée dans la prochaine partie.

8.3.2. RAPPORT DE FORCE ET RAPPORT DE FLUX.

Parce qu'il est fondé sur un rapport de force entre les langues, le rapport structuro-diglossique au langage rend malaisé la construction d'une identité plurielle, partant, il rend difficile aussi l'élaboration d'un « moi » social, et *in fine*, il obère la capacité à s'inscrire dans un parcours de réussite scolaire et éducative. Il convient, dès lors, de dépasser la problématique des rapports de force et de s'intéresser aux rapports de flux.

Rappelons que le paysage sociolinguistique que nous avons dessiné conduit à proposer, dans le déroulement de notre recherche, un troisième plan configuratif. Ce plan met en évidence la superposition de deux réalités actualisées : un cadre structuro diglossique actif, très présent sur le plan institutionnel, et un espace langagier polynésien, identifiable par l'observation des pratiques, qui lui, est pluriel et fluide. La parole des locuteurs s'exerce en tension entre une référence linguistique idéologique, la carte diglossique, et le territoire réel, caractérisé comme « macrosystème langagier ». Les deux ne se superposent que très imparfaitement. Mais il existe d'autres potentialités, et de nouvelles dynamiques dès lors, méritent attention.

En effet, dans une logique complexe, la survenue de nouvelles formes langagières/linguistiques — telles que les différentes formes désignées par le générique « mélange » — n'est pas nécessairement à interpréter comme une réduction de compétences. L'espace du macrosystème langagier se déploie intérieurement entre les langues. Il se rhizomatise en quelque sorte, il y aurait donc plutôt un phénomène de complexification. L'image de l'espace océanien, à la fois maritime et insulaire, fluide et réticulé, ouvert à la mobilité comme aux ancrages identitaires, donne une représentation métaphorique assez significative que ce que nous voulons décrire.

Or, si le système macrolangagier est un monde fluide, en phase dès lors avec la société informationnelle mondiale dans laquelle il s'inscrit, le moins est de dire que cela ouvre des perspectives. Au rayon polynésien des métaphores originelles, il peut être intéressant de convoquer, avec Joël de Rosnay, la métaphore du surf. À l'instar de Demorgon, du fait des modalités qui caractérisent la nouvelle société informationnelle mondiale, de Rosnay voit le monde se transformer et devenir une « société fluide » ; on bascule ainsi d'une société régie par des rapports de force à une société complexe mue par des rapports de flux. La pratique du surf, qui utilise la force de la vague pour se mouvoir, au lieu de lutter contre elle, symbolise ce changement. Mais le surf n'est pas qu'une métaphore, c'est aussi un mode de vie, prégnant en Polynésie, et plus exactement, un rapport au monde qui n'a pas cours à l'école. À l'instar de la vague, pour qui le surfeur doit, pour réussir son entreprise, mettre en œuvre une approche dynamique, multidimensionnelle et contextualisée, de Rosnay propose, « écosophiquement » dirons-nous, de « *surfer la vie* », et de développer les rapports de flux.

À la différence des rapports de force qui isolent de petits groupes voire des élites, les rapports de flux rapprochent les hommes. Ils nécessitent d'avoir accès en permanence à des informations contextuelles, et surtout l'échange et le partage de ces informations, c'est-à-dire l'adaptation et la solidarité, une approche transversale et multisectorielle en relation en

relation avec les autres et avec l'environnement. La dynamique des flux et des échanges de connaissances, de savoir-faire, d'arts, de musiques, d'émotions, ouvre au respect des diversités et à l'écoute des autres. (de Rosnay, 2013 : 40)

Le *macrocosme* langagier apparaît alors peut-être le symptôme vivifiant d'un nouveau rapport à autrui, une forme d'alter-réflexivité sociétale.

Du haut de la crise sociétale qui secoue la Polynésie française aujourd'hui, un regard rétrospectif montre que c'est dans cette dichotomie « stabilité vs mouvement » que la structuration du champ éducatif a pu s'opérer, et certainement aussi que les langues polynésiennes ont pu se maintenir. Mais aujourd'hui, la puissance des dynamiques agissantes, comme la simple question démographique, laissent entrevoir, semble-t-il, d'autres lendemains ; l'heure est peut-être venue de dépasser le conflit diglossique.

Aujourd'hui, en restaurant la place des « langues polynésiennes », en ne construisant pas de strict schéma paritaire, les nouveaux programmes scolaires offrent la possibilité d'une rupture conceptuelle susceptible de servir, cette fois, une meilleure équité sociale ainsi qu'une meilleure réussite éducative. Cela à condition peut-être de consentir à secouer quelques vieux mythes linguistiques ...



THESE / UNIVERSITE RENNES 2
sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ RENNES 2
Mention : section CNU Sciences du langage
École doctorale Sciences Humaines et Sociales

présentée par
Cécile SAINT-MARTIN

Préparée à l'Unité de recherche **PREFics EA4246 ex-3207 - Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophone - Information, Communication, Sociolinguistique Université Rennes2**

La construction de l'espace didactique du français, langue de l'école, en Polynésie française : dynamiques et perspectives. Une réflexion sur l'intégration de la problématique sociolinguistique en vue de l'amélioration de la qualité du système éducatif en contexte plurilingue.

Thèse soutenue le 06 décembre 2013

devant le jury composé de :

Philippe BLANCHET
Professeur des Universités, Université Rennes 2 / *Directeur de thèse*

Thierry BULOT
Professeur des Universités, Université Rennes 2 /

Stéphanie CLERC
Maître de Conférences HDR, Université d'Aix-Marseille /

Véronique FILLLOL
Maître de Conférences HDR, Université de Nouvelle-Calédonie / *rapporteur*

Bruno SAURA
Professeur des Universités, Université de la Polynésie Française / *rapporteur*

VOLUME 2

PARTIE 4

« Habiter »

ESPACES LANGAGIERS, TERRITOIRES SCOLAIRES

ET

RÉUSSITE ÉDUCATIVE.

- Configurations sociodidactiques -

Nous avons vu dans la précédente partie que la Polynésie française s'est dotée en 2011 de nouvelles « *finalités de l'éducation* ». Par le biais de la *Charte de l'Éducation*, la diversité linguistique et le plurilinguisme se voient érigés en valeurs constitutives d'une école qui se veut désormais être le lieu de la réussite. Nous allons maintenant considérer cette innovation sous **l'angle sociodidactique qui est celui de l'articulation entre espaces langagiers, territoires scolaires et réussite éducative.**

Arrivée à ce point de ma réflexion, je proposerai tout d'abord un point sur ce que nous savons de la qualité des systèmes éducatifs (Chapitre 9). Cette problématique contient celle de la réussite scolaire, qui dans une perspective complexe, participe à un objectif plus large, celui de la construction identitaire et sociale des citoyens.

Les trois chapitres suivants (Chapitres 10-11-12) s'intéresseront aux configurations sociodidactiques : comment s'articulent espaces langagiers, territoires scolaires et réussite éducative ? Dans l'impossibilité d'une présentation exhaustive, j'ai fait le choix d'appréhender la situation à différentes échelles : le système éducatif, l'établissement, la classe. L'analyse relie donc une perspective historique sur un temps court qui est celui du changement, sur fond de crise (2008-2013) et une perspective systémique, celle de l'analyse à différents échelons. Chaque élément ou niveau est conçu comme un micro-système opérationnellement clos dans une relation hologrammatique avec les autres niveaux et aussi, d'un autre point de vue, comme un territoire. C'est ainsi qu'au niveau macro systémique¹ (chap. 10), nous étudierons quelques aspects de la politique linguistique éducative, d'où ressortent les lignes de force comme les paradoxes. La question posée est celle de l'éducation plurilingue. Au niveau méso systémique (chap. 11), nous étudierons les lieux et dispositifs en tant qu'éléments du territoire scolaire, et nous verrons que la question qui se pose à ce niveau est celle de l'école inclusive. Puis nous regarderons l'échelle spécifique de la classe comme lieu potentiel de production de capital social (chap. 12).

Il existe enfin un niveau nano systémique, qui concerne l'individu. Ce niveau est sous-jacent à notre réflexion, qui repose sur les témoignages et les observations de situations dans lesquelles les individus sont intégrés. Faisant régulièrement état depuis le chapitre 8 notamment, de ce que nous apprennent les trajectoires individuelles, nous n'avons pas, ici, jugé utile d'alourdir le propos par la construction d'un chapitre spécifique.

Au terme de ce parcours, l'analyse du changement devrait alors nous conduire à proposer quelques pistes socio-anthro-écologiques, en cohérence avec l'ensemble des éléments qui ont été développés dans les parties précédentes. Ce sera l'objet de la conclusion générale.

¹ La dénomination des échelles est empruntée à Beacco & alii, Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (2010 : 7).

CHAPITRE 9. REPERES POUR L'AMELIORATION DE LA QUALITE DES SYSTEMES EDUCATIFS.

En préambule, afin d'éclairer les analyses à venir, je propose de faire un point rapide sur l'une des problématiques qui sous-tendent mon propos depuis le début de cette réflexion, à savoir la qualité des systèmes éducatifs. La notion de qualité est définie au niveau international, avec plus ou moins de stabilité, par un ensemble de traits, parmi lesquels je retiendrais notamment :

- l'équité au sein du système éducatif
- la réussite scolaire (efficacité interne)
- les perspectives d'insertion professionnelles et sociales (efficacité externe)
- la capacité à générer du capital social (éthique des politiques éducatives)

Le regard porté sur un système scolaire n'est pas vide de références, il intègre nécessairement un ensemble de données préexistantes. Ce « bagage évaluatif » qui est aussi un bagage interprétatif, est composé de données institutionnelles, de résultats de recherche, d'éléments de l'expérience personnelle, le tout plus ou moins en harmonie, et référant plus ou moins également à un paradigme dominant, qu'il convient d'identifier quelque peu.

9.1. L'ÉVALUATION DES ACQUIS AU SERVICE DU PILOTAGE ET DES CITOYENS.

La question de la qualité des systèmes éducatifs est entrée dans le champ politique au début des années 1980. D'abord présente aux États-Unis, elle sera notamment développée par l'OCDE, qui « a élaboré des indicateurs internationaux de l'enseignement afin de comparer la performance et la qualité des systèmes éducatifs des pays industrialisés. Indicateurs de performance, tableaux de comparaison entre établissements, entre régions ou entre États, tests standardisés, vont constituer la boîte à outils incontournable pour évaluer la qualité de l'enseignement » (Normand, 2005). Aujourd'hui cette question constitue l'un des aspects majeurs dans la gestion des politiques publiques d'une grande majorité de pays, y compris en France où après la mise en œuvre de la très contestée RGPP- révision générale des politiques publiques (2007-2012), le nouveau gouvernement, dans le cadre de la MAP- modernisation de l'action publique (déc. 2012), a pour ambition « la refondation de l'école ». La Charte de l'éducation mise en place en 2012 en Polynésie française entre dans le même cadre conceptuel, il s'agit bien d'accroître la performance de l'école, ce qui suppose sa refondation, même si ce sont d'autres termes qui ont été employés.

C'est ainsi que l'évaluation des politiques éducatives et de la « performance » scolaire – à l'échelle des pays, des établissements des personnels – est devenue elle-même institutionnelle mais les motivations qui justifient sa mise en place, comme ses objectifs ou les modalités de sa mise en œuvre, sont loin de faire consensus. D'une part, la « culture de l'évaluation » est indéniablement plurielle, et ce n'est rien de dire que ses différents aspects,

où l'évaluation formative et l'évaluation des acquis, notamment, entrent en tension, se hiérarchisent diversement selon les professionnels de l'éducation, en fonction des contextes, des parcours individuels, des cultures d'enseignement et d'apprentissage auxquels chacun, ou chaque groupe, s'identifie. D'autre part, la question de l'efficacité et de ses corollaires – responsabilité, pilotage par les résultats – est clivante dans le milieu éducatif, où elle s'accorde peu avec une culture professionnelle qui accepte difficilement la translation de l'obligation de moyens à l'obligation de résultats. Mal expliquée, mal comprise par les acteurs mêmes du système, et pour cette raison même parfois détournée par certains décideurs du principe même d'*accountability* censé l'animer (rendre compte aux citoyens de l'utilisation qui est faite de l'argent public... pour le bien public), la question de la qualité en éducation instaure un rapport nécessaire entre les dimensions politique, socioéconomique et éthique.

De l'ensemble des études relatives à la qualité de l'éducation, on peut dégager un certain nombre de repères qui présentent, à des degrés divers, un intérêt pour la Polynésie française. Cet ensemble, auquel nous nous référons régulièrement dans le cadre de notre étude, renvoie à des contextes, des projets et des épistémologies différents¹.

Les évaluations internationales telles que les programmes PISA² et PIRLS sont aujourd'hui très documentées, et le recul temporel maintenant acquis permet d'apprécier les effets produits par les réajustements éventuels des politiques éducatives (pilotage par les résultats). Fondés sur des analyses statistiques macrosystémiques, ces dispositifs d'évaluation produisent leurs propres conclusions, mais les résultats publiés peuvent être mis en perspective d'autres types d'études, notamment au niveau national. Par ailleurs, ils sont interprétés par les chercheurs dans différentes perspectives, notamment sociologiques (Establet & Baudelot, Dubet, Duru-Bellat, Mons, IREDU ...).

Les recherches catégorielles ciblant un type de compétence spécifique (par exemple, la compréhension de l'écrit (Rémond, Goigoux...), les effets du redoublement (IREDU, Suchaut...) donnent matière à synthétiser des résultats obtenus à partir de données et d'études

¹ Comparons par exemple les objectifs « humanistes » de l'Unesco et ceux, pragmatiques, du Pôle de Dakar :

-Unesco : « *Éducation pour le XXI^e siècle : Placer l'éducation de qualité au cœur du développement. Depuis sa création en 1945, la mission de l'UNESCO est de contribuer à la construction de la paix, à la réduction de la pauvreté, au développement durable et au dialogue interculturel, et l'éducation a toujours été considérée comme l'une de ses activités principales pour atteindre cet objectif. L'Organisation défend une vision holistique et humaniste de l'éducation de qualité dans le monde entier, la réalisation du droit de chaque individu à l'éducation, et la conviction selon laquelle l'éducation joue un rôle fondamental dans le développement humain, social et économique..* »

-Pôle de Dakar : « *Le Forum Mondial sur l'Éducation Pour Tous (EPT), tenu à Dakar en avril 2000, a fait le constat que l'atteinte des objectifs de l'EPT présentait de très grands défis en Afrique, notamment que : (a) la moitié des enfants africains n'avait pas accès à une scolarité primaire complète et que (b) dans un contexte de rareté des ressources, ce sont toutes les composantes du système éducatif africain, du préscolaire au supérieur, qui devaient se soumettre aux exigences d'efficacité et d'équité. [...] L'approche statistique et économique, qui s'attache à instruire les choix de politique éducative en regard de leur coût et des bénéfices collectifs, considère une série de questions, notamment : évolution démographique, financement, arbitrages entre niveaux d'enseignement, composition de la dépense éducative et sa répartition entre financement public et privé, évaluation et amélioration de la qualité, rendement interne et externe des systèmes, impacts sociaux, insertion sur le marché de l'emploi des sortants du système éducatif.* »

² PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves mis en œuvre sous l'égide de l'OCDE <http://www.oecd.org/pisa/pisaenfrancais/publicationsenfrancais.htm>

de nature très diverses, telles que les évaluations internationales, les évaluations nationales diagnostiques ou évaluation des acquis, les rapports institutionnels, les rapports de recherche, permettant ainsi la mise en perspective de résultats obtenus par des approches différentes, notamment quantitatifs et qualitatifs, à des échelons eux aussi différents, territoire éducatif, circonscription, établissement, classe... (Cf. par exemple pour synthèse et méta-analyses, les *dossiers d'actualité Veille et Analyses* de l'IFE – Institut français de l'éducation).

Les évaluations spécifiques aux situations plurilingues nous ont paru pertinentes dans trois cadres. Tout d'abord, le cadre européen, et notamment les publications du Conseil de l'Europe¹, en ce qu'il détermine le cadre national éducatif (CERCL) et du fait de la préoccupation envers les langues minoritaires. La publication régulière de travaux de synthèse et de méta-analyses constitue une ressource précieuse, pour l'agrégation de données comme pour la conceptualisation des notions. Plus spécifiquement, le cadre des langues dites régionales et le cadre plus particulier des situations ultramarines, offre des perspectives intéressantes sur les plans tant institutionnel que sociolinguistique ou didactique, mais est diversement documenté. Il l'est essentiellement dans le cadre de la recherche, la documentation présentant dès lors une accessibilité relative. Enfin, les études portant sur le domaine francophone, notamment en Afrique subsaharienne, présentent pour point commun avec la Polynésie la prise en compte du fait colonial. Elles sont axées sur des problématiques de développement (programmes PASEC², RESEN³, LASCOLAF⁴...), ce qui nous paraît pertinent, toutes proportions gardées, et qui est assez peu le cas des autres cadres d'approche. Bénéficiant de financements internationaux, rattachées à des programmes de développement sous l'égide d'institutions internationales (OCDE, Banque mondiale, UNESCO⁵, OIF, AUF...), ces études sont en général facilement disponibles, mais le « facteur langue⁶ » s'y trouve souvent sous-estimé. Elles doivent donc être complétées d'autres approches, plus qualitatives, menées dans le cadre de réseaux de recherche.

Certes, de l'évaluation comparée des systèmes éducatifs développée sous l'égide de l'OCDE par le biais d'études internationales telles que PISA et PIRLS à la mise en place, en France, à

¹ Division des politiques linguistiques http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_fr.asp

² PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN <http://www.confemen.org/le-pasec/>

³ Le modèle d'analyse RESEN (Rapport d'État d'un Système Éducatif National) est un programme d'analyse sectorielle pour l'éducation mis en œuvre par le Pôle de Dakar. [http://www.globalpartnership.org/media/Board/Paris-](http://www.globalpartnership.org/media/Board/Paris-2012/GPE_BoardofDirectors_November2012_DOC_12_PoleDeDakar_FR.pdf)

[2012/GPE_BoardofDirectors_November2012_DOC_12_PoleDeDakar_FR.pdf](http://www.globalpartnership.org/media/Board/Paris-2012/GPE_BoardofDirectors_November2012_DOC_12_PoleDeDakar_FR.pdf)

⁴ MAURER, Bruno (2011) LASCOLAF et ELAN-Afrique : « À l'origine du projet LASCOLAF, qui trouve aujourd'hui une traduction opérationnelle dans le projet ELAN-Afrique, il y a la volonté de mieux connaître la diversité des expériences d'utilisation des langues africaines dans les systèmes éducatifs francophones de l'Afrique subsaharienne. La plupart de ces pays ont en commun d'avoir hérité, en même temps que d'un français langue officielle, d'un français langue de scolarisation et langue d'enseignement. Cependant, cette évidence historique ne doit pas occulter le fait que les langues africaines sont ou ont été utilisées dans la scolarisation et qu'il y a matière à tirer des enseignements de ces expériences parfois déjà anciennes. ». Sous l'égide des institutions de la Francophonie <http://www.elan-afrique.net/etudes-lascolaf/>

⁵ Unesco, l'éducation pour le xxi siècle, <http://fr.unesco.org/themes/%C3%A9ducation-xxie-si%C3%A8cle>

⁶ Exception faite du programme Lascolaf

l'évaluation des acquis des élèves instaurée en fin de cycle par la réforme de 2008, en passant par les politiques d'aide au développement en direction des pays du « sud », il y aurait beaucoup à dire, voire à critiquer. Ce pourrait être l'objet d'une autre thèse. Pour ce qui nous concerne ici, j'ai pris le parti de retenir une dimension spécifique, sur laquelle peuvent s'entendre tous les acteurs : la finalité de ce type d'évaluation consiste à éclairer le pilotage systémique, en vue de l'amélioration de l'efficacité de l'action éducative. L'efficacité consiste à adapter les moyens aux finalités pour la meilleure qualité possible. Dit trivialement, ce n'est pas la politique du moindre coût, mais celle du meilleur « rapport qualité-prix ». Rien n'oblige des décideurs politiques à définir l'efficacité par des paramètres uniquement quantitatifs, la qualité a toute sa place dans « le pilotage par les résultats ». C'est, je pense l'avoir montré, de cette façon qu'il convient d'interpréter la motivation des décideurs politiques dans la mise en place de la Charte 2012 en Polynésie française.

9.2. QUELQUES POINTS DE CONSENSUS SUR LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE SCOLAIRE

Des études que nous venions de citer, il apparaît une convergence sur un certain nombre de points. L'ensemble est à comprendre d'un point de vue systémique. Un seul élément ne suffit pas à réaliser l'efficacité ou l'échec de l'enseignement : les effets négatifs peuvent être compensés par d'autres éléments qui se produisent à un autre échelon systémique. La conclusion que l'on en tire, si l'on veut agir sur la qualité d'un système éducatif, c'est la nécessité d'agir en synergie sur les différents échelons. Les évaluations internationales confirment ainsi que les propriétés systémiques théoriques s'actualisent effectivement dans les situations concrètes. De ce fait,

- la répétition de stratégies contre-productives produit des effets négatifs (ex, le redoublement)
- les situations ne sont pas strictement réversibles : lorsqu'une mesure est avérée inefficace, la mesure contraire n'est pas pour autant efficace.
- il doit être possible d'émettre des hypothèses fortes de stratégies efficaces en combinant des éléments de connaissance d'un contexte donné, et des éléments théoriques relatifs aux propriétés des systèmes, sans nécessairement posséder toutes les données d'une situation, pour autant que la réflexion se situe dans une perspective comparatiste et/ou contextualisante.

L'ensemble des études fait apparaître que le milieu socioéconomique n'impacte que relativement la réussite scolaire. Quels sont, dès lors, les facteurs de « résilience scolaire » les plus saillants, ou, en d'autres termes, comment échapper au déterminisme socioéconomique ?

Par commodité, j'ai souligné les éléments saillants directement dans le texte.

9.2.1. LE CONTEXTE SOCIÉTAL

Le niveau contextuel, externe au système éducatif lui-même, est souvent décrit comme celui sur lequel il est le plus difficile d'agir, dans le cadre du pilotage strictement interne de l'école. La notion de réussite éducative permet dès lors de développer des approches plus holistiques.

❖ IMPORTANCE DU MILIEU SOCIOECONOMIQUE

La perspective macro des évaluations internationales confirme un acquis constant de la recherche : l'impact du milieu socioéconomique sur la réussite scolaire des élèves. Par exemple, concernant PISA (2009) :

« en compréhension de l'écrit, un élève issu d'un milieu socio-économique plus privilégié (égal à celui du septième d'élèves les plus favorisés) devance un élève issu d'un milieu socio-économique moyen de 38 points, soit l'équivalent de près d'une année d'études, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. L'écart de score entre les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé et ceux issus d'un milieu socio-économique favorisé s'élève à plus de 50 points en Nouvelle-Zélande et en France, et dans les pays et économies partenaires, en Bulgarie et à Dubaï ». (PISA 2009)

Les systèmes éducatifs sont plus ou moins perméables au contexte socioéconomique, certains arrivent à compenser les inégalités externes mieux que d'autres. Un intérêt des évaluations internationales est ainsi de montrer que l'impact du contexte est pondéré, et le PISA se risque à le chiffrer :

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les disparités socio-économiques entre les élèves expliquent 14 % de la variation de leur performance en compréhension de l'écrit. En Hongrie et, dans les pays partenaires, au Pérou, en Bulgarie et en Uruguay, plus de 20 % de la variation de la performance des élèves est imputable à des différences de milieu socio-économique. » (PISA 2009)

Il est donc possible d'échapper au « déterminisme » des origines sociales, ce qu'illustrent heureusement nombre de trajectoires individuelles, en Polynésie française comme ailleurs.

❖ L'ENTOURAGE PARENTAL ET/OU FAMILIAL

Le rapport à l'école des parents est important, notamment s'il est positif : son impact est évalué en particulier dans la construction des réussites paradoxales (Ac. Nantes, Leger, 2009). Les travaux de recherche, depuis la fin des années 1990, tels que repris dans plusieurs revues

de littérature, montrent que la réussite scolaire est fortement liée aux aspirations scolaires ou professionnelles des parents pour leurs enfants (Davis-Kean, 2005 ; PISA, 2009 ...). L'implication des parents dans la « scolarité à la maison » constitue une autre variable positivement corrélée¹ (Ichou, 2010 ; Feyfant, 2011, PISA, 2009). Ce rapport positif à l'école suppose, pour pouvoir s'exercer, une certaine disponibilité de la part des parents. Ainsi, certains aspects bénéfiques ont été identifiés, par exemple la capacité de l'entourage parental à créer des espaces langagiers au sein de l'espace familial :

« L'implication des parents lors des premiers pas de leur enfant dans le monde de la lecture a un impact positif sur sa performance en compréhension de l'écrit. »

« Les élèves dont les parents discutent avec eux de questions politiques ou sociales au moins une fois par semaine affichent des scores supérieurs de 28 points en moyenne à ceux des élèves dont les parents en discutent moins souvent ou n'en discutent pas du tout. »(PISA 2009)

Les évaluations font apparaître de plus faibles résultats dans les familles monoparentales (10 points Pisa en moyenne). On peut supposer que l'entourage est dès lors moins disponible.

D'autre part, le rapport à une culture littéracie est lui aussi corrélé positivement :

Dans une enquête portant sur 25 pays ayant participé à l'enquête PIRLS, H. Park montre la corrélation entre le nombre de livres à la maison, les activités précoces de lecture et l'attitude des parents envers la lecture et le calcul. Il déduit de ces différentes mesures que même dans un milieu socioéconomique défavorisé les parents peuvent avoir une attitude positive par rapport à la lecture et donc une influence favorable aux apprentissages scolaires de leur enfant (Park, 2008). On retrouve ici des conclusions similaires aux enquêtes effectuées en France par Bernard Lahire (2008). L'acquisition de compétences en numératie est facilitée par l'usage d'objets à manipuler, par des jeux de sociétés (Schneider et al., 2010) (Feyfant, 2011)

En effet, le rapport à l'école ne s'évalue pas seulement en termes de disposition de la famille vis-à-vis du monde scolaire ; ce qui paraît véritablement opératoire, c'est la cohérence des styles éducatifs entre famille et école :

Le Harvard family research project a conduit plusieurs recherches portant sur l'investissement des familles et son impact sur la réussite scolaire des enfants. Les résultats d'une méta-analyse s'appuyant sur 77 études (300 000 élèves du secondaire et du primaire et leur famille), montrent qu'une implication démonstrative des parents comme

¹ Cette tendance trouve un corollaire mineur : la disponibilité de l'entourage et la croyance en l'efficacité de l'école déterminant les attitudes de l'élève envers l'école, certaines enquêtes menées sur les parcours paradoxaux (réussite ou échec) conduisent-elles dès lors à trouver, pour certaines familles, des convergences d'attitudes entre les deux extrémités de l'échelle sociale, les très favorisés et les très défavorisés.

l'instauration de règles de vie à la maison ou la participation à la vie de l'école est moins significative qu'un style de vie, l'expression de projets, des espaces de communication et de lecture avec l'enfant. Ces éléments sont positifs, quel que soit le milieu social dans lequel vit l'enfant. (Feyfant, 2011)

Toute analyse du style éducatif des parents doit cependant prendre en compte le style éducatif des enseignants. Les résultats scolaires sont moins bons si les styles éducatifs sont trop différents. Or, «la continuité des normes familiales et scolaires est davantage caractéristique des milieux favorisés que des milieux populaires. (Duru-Bellat & van Zanten, 2009).

Dans le cadre de notre recherche, nous observerons un peu en aparté, que si cette tendance joue généralement en faveur des milieux aisés, tel n'est pas toujours le cas en Polynésie française, et on rencontre des échecs paradoxaux d'enfants *popaas* issus de milieu aisé, (parents enseignants, médecins) ce qui – à l'instar du cas de certains élèves polynésiens - peut trouver une part explicative dans l'écart entre deux styles éducatifs, parmi un ensemble certainement plus complexe de déterminants. En référence à ce que nous avons vu précédemment (*supra*, chap.6 notamment), on pourrait ainsi aller jusqu'à émettre l'hypothèse de l'existence d'un certain type de modèle éducatif dominant – dont les caractéristiques¹ restent à préciser - duquel se trouveraient éloignés aussi bien les enfants polynésiens issus des classes populaires que les enfants métropolitains élevés dans des cadres éducatifs différents de ce modèle dominant.

De façon plus générale, l'impact positif de la congruence des styles éducatifs conduit à plusieurs conclusions : d'une part, la cohérence entre les styles éducatifs de la maison et de l'école peut permettre de compenser une forme de déterminisme socioculturel. A priori, un enfant « pauvre » peut donc en bénéficier (Nous retrouvons là l'absence de lien direct entre pauvreté et isolement social, point traité au chap.2). D'autre part, il convient dès lors de s'interroger sur ce que peut signifier cette cohérence des styles éducatifs à l'échelon supérieur, c'est-à-dire entre la société et l'école, et ce, particulièrement en contexte (post)colonial.

❖ IMMIGRATION : IL EXISTE UNE RELATION INDEPENDANTE ENTRE L'ASCENDANCE ALLOCHTONE ET LA PERFORMANCE

Les résultats apportés par le PISA 2009 vont à l'encontre des idées reçues et révèlent, « toutes choses égales par ailleurs », des insertions positives, déterminées par plusieurs paramètres, dont le facteur temps :

¹ Voir Ourbak, (2000), par exemple, présente une étude sociologique de la population enseignante.

Des écarts de performance existent entre les élèves issus de l'immigration et les élèves autochtones dans la plupart des pays. Ces écarts sont rarement imputables au milieu socio-économique des élèves ou à leur langue, signe qu'il existe une relation indépendante entre l'ascendance allochtone et la performance. La comparaison des scores entre les élèves de la première génération selon l'âge auquel ils ont émigré montre que certains pays **réussissent à les aider si leur système d'éducation a eu suffisamment de temps pour peser sur le rendement de leur apprentissage**. La comparaison des scores entre les élèves issus de l'immigration selon qu'ils sont de la première ou de la deuxième génération révèle que combler les écarts de performance entre les élèves autochtones et les élèves issus de l'immigration prend du temps. Toutefois, **il y a tout lieu d'être optimiste quant à la possibilité d'atténuer les désavantages liés au statut d'immigrant puisque certains pays réussissent mieux que d'autres à combler ces écarts**. (OCDE, 2011 : 83)

❖ DES EFFETS CUMULATIFS.

L'importance des effets cumulatifs n'est pas à négliger, qu'il s'agisse de dynamiques positives pour la réussite ou négatives, ces dernières étant plus souvent repérées. Ainsi, l'impact de l'inégalité sociale est accentué si le système scolaire est lui-même non équitable :

Dans de nombreux pays, il existe une forte corrélation entre le milieu socio-économique des élèves et leurs résultats scolaires. Dans certains pays, ces disparités sont accentuées par la variation sensible du milieu socio-économique de l'effectif d'élèves des établissements. (PISA 2009)

Se met alors en place une opposition quantité vs qualité, y compris lors de la mise en place de politiques publiques compensatoires qui attribuent davantage de moyens aux établissements défavorisés :

Quantité ne rime pas nécessairement avec qualité dans les établissements défavorisés car dans l'ensemble, les élèves plus aisés fréquentent des établissements qui comptent davantage d'enseignants diplômés de l'enseignement tertiaire de type a parmi leurs enseignants à temps plein. (*Ibidem*)

Ces effets cumulatifs ne sont que rarement pris en compte dans les projets de développement, ils mettent pourtant en évidence la nécessité de mettre en place des programmes multidimensionnels, et de travailler sur la cohérence des relations synergiques au sein des systèmes. Par exemple, lors de mon expérience mauritanienne, j'ai pu me rendre compte que le PNDSE (programme national de développement du système éducatif) comportait des failles systémiques. Ainsi, dans le cadre de la mise en place du bilinguisme arabe-français, une ligne budgétaire importante était affectée à la formation massive des enseignants de sciences du second degré, dite « recyclage linguistique ». En revanche, d'autres aspects moins conventionnels, tels que la formation des cadres à la gestion du bilinguisme (directeurs

d'établissements, inspecteurs), ou plus sensibles politiquement, comme les affectations des enseignants, ne recevaient pas l'attention nécessaire. Conséquence : sur le terrain, nous avons pu constater que très souvent, les enseignants formés n'exerçaient pas dans les niveaux de classe d'où partait la réforme. L'approche-programme du PNDSE¹, certainement pertinente pour la gestion de financements multilatéraux, ne prenait pas suffisamment en compte les potentialités et les synergies de son objet ; les lignes budgétaires étant actualisées en fonction des possibilités de financement dont chacune pouvait bénéficier. On voit néanmoins de quelle façon les effets cumulatifs pourraient, à l'inverse, être exploités pour optimiser un plan de développement.

❖ ÉQUITÉ ET QUALITÉ DANS L'ÉDUCATION : LES CLES DE LA « RESILIENCE » SCOLAIRE

Dans les pays de l'OCDE, près d'un élève sur cinq n'atteint pas le niveau minimum de compétences de base. En outre, les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés sont deux fois plus susceptibles d'obtenir de mauvais résultats scolaires. Le manque d'équité et d'inclusion peut entraîner l'échec scolaire : en moyenne, un jeune sur cinq quitte ainsi l'école avant la fin du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. La réduction de l'échec scolaire est bénéfique, tant pour la société que pour les individus. Les systèmes d'éducation les plus performants des pays de l'OCDE sont ceux qui allient qualité et équité. (OCDE, 2010).

En conclusion, il apparaît en premier lieu que l'équité au sein du système est le moteur de la qualité de l'éducation, il convient donc au sein même du système, de lutter contre les inégalités et de soutenir les élèves et les établissements défavorisés. On retiendra par ailleurs la capacité de certains pays à insérer une forte population de migrants, liée à l'indépendance de relation entre l'ascendance allochtone et la réussite (ce qui permet de relativiser la « maîtrise de la langue » comme préalable à l'insertion).

9.2.2. LE CONTEXTE SCOLAIRE

❖ POUR UNE NECESSAIRE MIXITE SOCIALE AU SEIN DES ETABLISSEMENTS

¹ « En Mauritanie, le Programme national de développement du secteur éducatif (PNDSE) qui s'inscrit dans la vision globale de développement intégré, vise à accompagner les mesures de réformes auxquelles est soumis le secteur éducatif et qui nécessitent une forte détermination politique matérialisée par une large mobilisation de ressources (financières, matérielles et humaines). Ainsi, le PNDSE, dans son approche de mobilisation de ressources, rompt avec la méthode de projets en instaurant une véritable dynamique partenariale autour du secteur éducatif dans tous ses aspects. Cette approche multipartenariale a permis de canaliser et de mieux coordonner toutes les interventions des différents partenaires techniques et financiers quels que soient leurs domaines préférentiels. La déclinaison des stratégies du PNDSE en plans d'action annuels budgétisés que les différents responsables des composantes sont tenus d'exécuter et de suivre, représente un autre mode de mobilisation de ressources impliquant davantage d'acteurs et de partenaires » (Source : CONFEMEN, 2010 : 80)

De façon générale, à l'instar du contexte socioéconomique et culturel familial, le profil socioéconomique de l'établissement est déterminant sur la réussite scolaire. Les deux effets sont cumulatifs. Les parents ont conscience de ce phénomène et mettent en place des stratégies visant à scolariser leur enfant dans des établissements à haut capital, et ce, d'autant plus qu'ils appartiennent à une CSP favorisée. Il convient donc au contraire de privilégier la mixité sociale au sein des établissements.

L'écart de performance entre deux élèves dont le milieu socio-économique est similaire qui fréquentent un établissement dont le milieu socio-économique collectif de l'effectif d'élèves est moyen pour le premier et privilégié (correspondant aux 16 % supérieurs du pays) pour le second représente plus de 50 points en moyenne, soit l'équivalent de plus d'une année d'études. (PISA, 2009)

❖ LA QUALITE INTERNE DE L'EDUCATION : UN ENSEMBLE MULTIFACTORIEL A PRENDRE EN COMPTE

À l'inverse, la qualité interne de l'éducation peut permettre de compenser les inégalités contextuelles, c'est là un paramètre sur lequel il est possible d'agir par le biais d'une politique éducative adaptée. Taille des établissements, carte scolaire, règles d'affectation des enseignants, gestion de l'hétérogénéité, élaboration d'un projet d'établissement : autant de facteurs sur lesquels il est possible d'agir, pour peu que l'on dispose des outils de pilotage et de concertation adaptés.

Certains de ces facteurs sont internes aux établissements, comme la taille de l'établissement ou encore le pourcentage de P.C.S. défavorisée qui jouent dans le sens attendu, à savoir : des performances plus faibles dans les grands établissements et dans ceux qui accueillent un public socialement très défavorisé. D'autres facteurs sont internes au système éducatif : l'instabilité du corps enseignant et le recours aux classes de niveau jouent défavorablement alors qu'un projet d'établissement centré sur les apprentissages agit de façon positive. (Suchaut, 2011 : 5)

❖ LE NECESSAIRE MAINTIEN DE L'HETEROGENEITE

Il ressort des différentes études, et il ne s'agit pas là d'un fait nouveau, que l'hétérogénéité est un facteur positif pour la réussite scolaire.

Plus les systèmes scolaires maintiennent un niveau d'hétérogénéité élevé, moins les inégalités sociales de réussite entre élèves sont importantes. Autrement dit, l'hétérogénéité globale d'un système éducatif ne nuit pas au niveau moyen des élèves et elle permet de réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquisitions scolaires. (Suchaut, 2011 : 2)

En réalité, les observations portent sur le fait que les mesures qui consistent à réduire l'hétérogénéité sont contre-productives (OCDE, 2011 ; Suchaut, 2011, Mons, 2009...).

Un exemple caractéristique est constitué par la pratique du redoublement, problématique très documentée depuis plus de vingt ans, qui vise à « normaliser » le niveau des classes en créant des classes de niveau, et ne réussit qu'à obérer les parcours scolaires des individus redoublants (cf. *Supra*, partie 1) : « *Le redoublement est une mesure qui se traduit par des coûts élevés dans le budget de l'éducation, alors que d'autres actions de prise en charge des élèves pourraient témoigner d'une efficacité plus élevée, comme ce qui existe dans les pays nordiques (Paul, Tronçin, 2004)* » (Suchaut, 2011 : 4). D'autres pratiques ont montré leur inefficacité. En particulier, la majorité des recherches qui ont mesuré l'efficacité des groupes de niveau n'ont pas mis en évidence de bénéfices associés à cette modalité d'organisation pédagogique (Slavin, 1990 ; Duru-Bellat, 1997, Baudelot & Establet, 2009). De façon générale, ce sont les dispositifs ségrégatifs, fussent-ils animés de bonnes intentions, qui au final s'avèrent non seulement discriminatoires mais inefficaces :

Des innovations pédagogiques se sont montrées contre-productives : groupe de niveau, technologies éducatives modernes, classes de 4^e et 3^e d'insertion, ZEP : la différenciation ne permet pas d'atteindre une égalité de résultats (Leger, 2009)

❖ COMMENT GERER L'HETEROGENEITE ? DIFFERENCIATION VS INTEGRATION

Une nouvelle question vient dès lors se poser : comment gérer au mieux l'hétérogénéité, c'est-à-dire faire une force de ce qui constitue, sinon une faiblesse, tout au moins un problème pour nombre d'acteurs ? L'observation des différents fonctionnements fait apparaître une tension entre deux modèles, celui de la différenciation et celui de l'intégration. Les études convergent sur le fait que le second est plus productif de réussite, et plus équitable.

A un niveau très macroscopique et dans une perspective comparative, il est possible d'examiner la relation entre la structure globale des systèmes éducatifs et les résultats des élèves. On peut ainsi distinguer les pays qui privilégient dans leur organisation une culture de l'intégration avec un tronc commun long, peu de redoublements et une faible ségrégation scolaire entre établissements. Dans ce groupe de pays, au sein duquel figurent les pays nordiques et les pays asiatiques, les élèves suivent, au même rythme, une scolarité dans des structures communes jusqu'à la fin du premier cycle secondaire. Au contraire, dans d'autres pays (Allemagne, Belgique, Autriche, Luxembourg et les pays d'Europe de l'Est), les élèves sont répartis, très tôt dans la scolarité (à la fin de l'école primaire) dans des filières distinctes. Dans ces mêmes pays, les taux de redoublements sont élevés et les établissements se caractérisent par une forte ségrégation sociale et scolaire. Des travaux récents (Duru-Bellat, Suchaut, 2005), réalisés à partir des données de l'enquête PISA, montrent que les pays qui **favorisent la différenciation ont, en moyenne, des résultats scolaires moins élevés que ceux qui favorisent l'intégration, sans pour autant dégager une élite scolaire importante**. En outre, plus les systèmes scolaires maintiennent un niveau

d'hétérogénéité élevé, moins les inégalités sociales de réussite entre élèves sont importantes. Autrement dit, l'hétérogénéité globale d'un système éducatif ne nuit pas au niveau moyen des élèves et elle permet de réduire l'impact de l'origine sociale sur les acquisitions scolaires. (Suchaut, 2008 : 2)

On voit bien que ce qui pose problème dans la qualité de l'éducation, ce n'est pas l'hétérogénéité des élèves mais la ségrégation scolaire. Pour Baudelot & Establet (2009 : 59) les effets de la ségrégation scolaire sont bien plus néfastes que ceux de la stratification sociale qui constitue l'origine des élèves : « *les données de PISA établissent avec clarté que le milieu socio-économique des établissements tend à avoir un impact bien plus lourd sur le rendement de l'apprentissage que le milieu socio-économique individuel des élèves* ». Cela explique en partie le bilan très mitigé des ZEP, zones prioritaires d'éducation : si elles ont pu être bénéfiques en termes de dialogue social – ce qui est important, tout de même —, elles n'ont pas toujours produit les effets attendus sur le plan de la réussite scolaire :

L'évaluation de la politique ZEP, dont le principe général consiste à attribuer davantage de moyens pour réduire les inégalités sociales de réussite, fournit des résultats très mitigés et finalement peu optimistes, tant au niveau primaire (Mingat, 1983) qu'au collège (Meuret, 1994). Le seul point positif est à mettre au crédit de variables rendant compte des attitudes et des comportements des élèves qui sont influencés positivement par la fréquentation d'une Z.E.P. Une étude souligne la grande diversité des caractéristiques des Z.E.P. et met en évidence plusieurs facteurs qui influencent les résultats des élèves (Moisan, Simon, 1997). (Suchaut, 2011 : 5)

Un autre élément important réside dans le fait que la ségrégation scolaire ne résulte pas seulement de la politique scolaire et éducative ; bien souvent, et c'est le cas en particulier en France comme en Polynésie française, la ségrégation résulte de la configuration des espaces sociaux sur lesquels sont implantés les établissements, ainsi que du choix des familles. Baudelot & Establet (2009 : 57) notent ainsi : « *la loi peut être démocratique et la pratique ségrégationniste* ». Si le collège unique de René Haby n'a pas tenu ses promesses, c'est parce que « *la démocratisation réelle s'est accompagnée, au fil du temps, d'une profonde différenciation des établissements en fonction de leur localisation dans l'espace urbain et de la composition sociale et ethnique de leur public* » (*Ibidem*). Or cette dimension est très importante en Polynésie française. Les conclusions en termes de finalité du pilotage des systèmes éducatifs sont dès lors, évidentes :

Promouvoir l'égalité et la diversité ne compromet en rien l'efficacité. Les résultats de PISA incitent à préconiser à la fois la lutte contre l'échec scolaire précoce et la nécessité de construire un tronc réellement commun, où l'idéal serait qu'on trouve représenté dans chaque établissement la diversité sociale du pays. (Baudelot & Establet, 2009 : 57).

Il convient alors de se défier des propositions qui consistent à préconiser une plus grande ségrégation pour améliorer la réussite scolaire, telles que les ont produites de récents débats sur la carte scolaire ou le collège unique. En ce sens, la posture de la réforme polynésienne

« une École pour tous, une École performante, une École ouverte » paraît constituer un programme riche de promesses, pour peu que les choix mis en œuvre en matière de politique éducative réussissent à chasser les vieux démons ségrégatifs que nous avons mis en évidence dans la première partie de ce travail. **Cela requiert une cohérence globale de l'action politique.**

Tout cela explique pourquoi, à l'échelon international, les récentes évolutions en matière de politique publique prônent la mise en place de politiques éducatives ouvertes sur la société – et non pas strictement scolaires -. Par ailleurs, le modèle d'une approche inclusive de l'éducation, intégrant la diversité tend à se substituer aux modèles différenciateurs (cf. Unesco, Conseil de l'Europe, notamment). La société éducative se trouve aujourd'hui confrontée à un nouvel enjeu : **articuler dans une politique cohérente le double objectif de l'équité et de l'hétérogénéité, afin de garantir la qualité du système éducatif.**

9.2.3. LE CONTEXTE DE LA CLASSE : EXISTE-T-IL DES FACTEURS D'EFFICACITE AVERES ?

Les études statistiques macro systémiques parviennent à émettre des hypothèses sur les facteurs d'efficacité dans l'apprentissage, ceux-ci sont toutefois mis en évidence de façon plus nette mais pas nécessairement transférable par des activités de recherche reposant sur l'étude de situations concrètes à un grain plus fin. De façon générale, certains facteurs sont toutefois signalés de façon récurrente,

❖ L'IMPORTANCE DU CADRAGE DIDACTIQUE

Par commodité, nous nous référerons ici à la synthèse de Suchaut (2008). L'efficacité du cadrage didactique est, pour partie, liée à la planification de l'enseignement-apprentissage. Les études font ainsi ressortir en premier lieu l'importance de la planification de l'enseignement dans une perspective reliante :

Il semblerait que les enseignants les plus efficaces aient une connaissance de la matière à enseigner qui leur permet de planifier les nouvelles leçons de telle sorte qu'elles aident les élèves à lier leurs nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà ; ces enseignants intégreraient également les contenus de différents champs de connaissances (Gauthier, 1997).

Il semblerait aussi que les enseignants ayant planifié leur séquence soient plus centrés sur les élèves et produisent des leçons plus riches et de meilleure qualité, bien que montrant parfois une plus grande rigidité (Dessus, 2002). (Suchaut, 2008)

Cela suppose la planification de l'aménagement de l'espace-classe,

On signalera également que les enseignants qui réussissent le mieux dans la gestion de leur classe sont ceux qui, entre autres choses, planifient l'aménagement de l'espace ce qui permettrait des déplacements fluides et des transitions rapides entre les activités, ce qui aurait pour effet d'augmenter le temps disponible pour les apprentissages (Martineau, Gauthier, Desbiens 1999). (*Ibidem*)

ainsi que de façon corollaire, une gestion du temps scolaire qui permette l'optimisation des temps d'apprentissage :

A différents niveaux de la scolarité primaire, le temps de travail disponible et le temps alloué aux différentes disciplines varient sensiblement d'une classe à l'autre, mais, il existe également une variabilité intra-classe importante. Cette variété dans l'utilisation du temps n'est pas sans conséquence sur les progrès des élèves, notamment pour les élèves faibles pour lesquels les besoins en temps d'apprentissage sont plus importants (Suchaut, 1996). Le temps imparti pour une activité, ne constitue cependant qu'un cadre global disponible et certaines études (Altet et al., 1994, 1996) ont pu réaliser des mesures de l'implication des élèves dans la tâche. Il s'avère que plus les élèves ont un bon niveau scolaire, plus leur implication dans les tâches scolaires est élevée. (*Ibid.*)

❖ **LES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS SUR LES ELEVES**

L'effet des représentations enseignantes sur les parcours scolaires –et partant – la réussite des élèves, est bien connu, et très documenté dans le cadre des études docimologiques développées depuis les années 1960, ainsi que dans le champ de l'évaluation (outre les nombreux travaux, on pourra se référer par exemple aux ouvrages encyclopédiques de l'évaluation publiés sous la direction de De Landsheere, De Peretti, aux travaux plus récents de l'IREDU etc.). Les « prophéties auto réalisatrices » (*self-fulfilling prophecy*) tels que « l'effet Pygmalion », ou la gestion normalisante de la performance scolaire produisent des effets pervers à l'instar de la « constante macabre¹ » (Antibi, 1988). Ces phénomènes notoirement connus symbolisent l'impact du regard des enseignants sur les performances des élèves, en dehors des compétences effectivement développées par les individus. Les études mettent en évidence le fait que les attentes développées par les enseignants sur les élèves conditionnent l'image que ces derniers élaborent de leur compétence scolaire et modifient en retour l'attitude de l'enseignant (Attali, Bressoux, 2002). « *Un élève pour lequel les attentes*

¹ Antibi, 1988 : « Par « Constante macabre », j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre ». Antibi critique le fait que dans les classes, la dispersion des notes se présente sous une forme gaussienne, et ce quel que soit le niveau de performance de la classe. Ainsi, à niveau de performance similaire, des élèves sont classés « en échec » ou « en réussite » par le seul fait qu'ils se trouvent dans deux environnements scolaires différents. Il existe donc une part d'élèves que l'institution met abusivement en situation d'échec, du seul fait de l'évaluation.

sont élevées aurait une meilleure image de ses propres compétences scolaires, ce qui accroîtrait sa motivation. De même, un élève perçu comme fort, recevrait un enseignement plus riche qui couvrirait une étendue plus grande du programme scolaire. La littérature (Good, Brophy, 2000) met en évidence des comportements différenciés des enseignants selon les jugements des enseignants sur le niveau scolaire des élèves. Ainsi, les élèves perçus comme faibles reçoivent moins de louanges, de feed-back, d'attention, mais davantage de critiques que les autres ». (Suchaud, 2008)

❖ LES POSTURES D'ETAYAGE ET L'ACCOMPAGNEMENT

D'après les différentes études, les enseignants efficaces sont avant tout des enseignants qui savent varier et adapter leurs stratégies pédagogiques. Ils associent un sentiment d'auto-efficacité relatif à leur compétence professionnelle à la maîtrise de plusieurs méthodes d'enseignement-apprentissage. Ils alternent ainsi les modalités de travail (individuel ou collectif) et les types d'approche didactiques.

Les « enseignants excellents » comprennent le développement de la lecture et de l'écriture, croient en la capacité de chaque élève à apprendre à lire et écrire. Ils évaluent régulièrement les progrès des élèves et relient l'enseignement de la lecture aux connaissances préalables des élèves. Ils connaissent diverses méthodes de lecture et savent les utiliser à bon escient en les combinant dans un programme d'enseignement efficace. Ils proposent aux élèves des matériaux et des textes variés en utilisant à la fois des stratégies de travail en groupe ou individuel. Enfin, ils sont de bons « coachs » (stratégie d'aide). T. Blair et al. ont essayé d'expliquer le comment et le pourquoi d'une pédagogie efficace de la lecture, insistant sur l'évaluation des forces et faiblesses des élèves, sur la structuration des activités autour d'un enseignement explicite, sur la nécessité de créer un maximum d'opportunités d'apprentissage dans le cadre de tâches « authentiques » de lecture. La motivation, l'estime de soi, des attentes fortes envers les élèves ont là aussi leur importance (Blair et al., 2007).(Suchaut, 2008.)

Un premier acquis concernant l'efficacité des enseignants semble donc résider dans la capacité à utiliser des stratégies, des postures variées, et à inscrire son action dans une approche complexe. La formule de Perrenoud (1996) n'a pas perdu de sa pertinence pour résumer la condition enseignante en acte : « *Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* ».

La gestion de l'hétérogénéité par des postures variées relève d'attitudes cognitives ainsi qu'interactionnelles. La capacité à agir est bien entendu fonction de la connaissance disciplinaire, mais aussi de l'interaction didactique. Dans la lignée des travaux de Bruner et de Vygotsky, Bernié, Jaubert & Rebière (2002) ont montré l'importance du langage dans les apprentissages, et la nécessité d'intégrer les élèves dans une *communauté discursive scientifique scolaire*. Nous reprendrons ces aspects au chapitre 11. Dans le même esprit

Bucheton & al. (2005, 2008, 2009) définissent l'*agir enseignant*, inaccessible aux approches statistiques macro. En effet, la démarche, — qui peut par exemple être mise en œuvre dans des moments de formation par le biais de l'*autoconfrontation*, par le récit ou la vidéo—, consiste à observer, au cœur de la classe et à une échelle très microsystémique la façon dont le dispositif didactique est mis en œuvre dans le réel. Bucheton & al. (2009) identifient ainsi cinq postures¹ d'étayage et leurs gestes constitutifs « *par lesquelles la nature de l'aide apportée par l'enseignant peut varier fortement.* ». Il apparaît que les enseignants les plus novices possèdent un répertoire de postures moins étendu que les enseignants expérimentés, et se cantonnent dans des postures « traditionnelles », alors que les enseignants les plus expérimentés mettent en œuvre des scénarios de médiation diversifiés.

L'étude de nombreux ateliers d'écriture menés par des enseignants experts ou plus novices montre que jamais les enseignants ne se cantonnent dans une seule posture pendant le laps de temps d'environ une demi-heure que dure l'atelier. Pourtant certaines l'emportent sur d'autres. Ainsi, les jeunes stagiaires ont le plus grand mal à abandonner les postures de contrôle et d'enseignement même s'ils en ressentent les limites.

Nous observons aussi que la circulation entre ces diverses postures à l'intérieur de brefs scénarios est fréquemment l'apanage des maîtres très chevronnés sachant moduler les formes de leur « médiation » (en fonction de ce qu'ils perçoivent et observent de l'activité des élèves). Nous constatons souvent que ce souci de cadrage, de contrôle, de sur-étayage parfois est une préoccupation surdéterminante dans nombre de situations observées en ZEP. La posture dominante de cadrage et de contrôle développe alors une atmosphère très spécifique. Elle peut parfois volontairement être sur-jouée en début de cours chez les débutants pour permettre ensuite d'installer un accompagnement plus tranquille (RIA 2007). (Bucheton & Soulé, 2009 : 39)

La réciproque est observée du côté des élèves. Les élèves les plus en réussite sont ceux qui disposent du répertoire le plus étendu, et cette capacité est corrélée positivement avec l'appartenance à un milieu favorisé.

¹ Ces éléments seront repris au chapitre 12, mais je laisse ici une note explicative pour la meilleure compréhension du propos. Les postures identifiées sont : « - une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d'évaluation constants (feed-back) ramènent à l'enseignant placé en « tour de contrôle », la médiation de toutes les interactions des élèves. Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue, - une posture de contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.- une posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture à l'opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle, - une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommés. La place du métalangage est forte. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif.- une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données (fréquemment des fichiers) sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.- une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner ». (Bucheton & Soulé 2009)

*Nous avons ainsi identifié chez les élèves un jeu possible de 6 postures (réflexive, première, ludique/créative, scolaire, de refus, dogmatique) traduisant les grandes caractéristiques de l'engagement des élèves dans les tâches. [...] Les plus en réussite sont ceux qui disposent d'une gamme plus variée de postures. Ils savent changer de posture dans la difficulté. On constate aussi qu'à niveau scolaire égal, devant la même tâche, la variété plus ouverte des postures est corrélée statistiquement à l'appartenance à un milieu favorisé. **On peut alors faire l'hypothèse que ce n'est pas l'école qui construit la diversité et l'ouverture des postures des élèves : la diversité de leurs managements cognitivo-langagiers.** (Bucheton & Soulé, 2009 : 39)*

Nous en tirons la conclusion que la construction de l'équité scolaire passe par la centration sur les apprentissages et l'objectif de développer la « diversité des managements cognitivo-langagiers ». On peut donc émettre l'hypothèse qu'une **didactique de la pluralité** devrait aller dans le sens d'une meilleure réussite scolaire, et éducative.

❖ L'ENSEIGNEMENT EXPLICITE

Les recherches sur l'efficacité pédagogique font souvent référence à la notion d'école efficace (*school effectiveness*). S. Bissonnette, M. Richard, C. Gauthier et C. Bouchard, dans une méga-analyse sur l'enseignement des compétences de base en lecture auprès des élèves en difficulté, proposent une synthèse des conclusions énoncées par certains chercheurs travaillant sur la *school effectiveness* ou sur *l'effective teaching* depuis une vingtaine d'années. « *Les résultats de différentes méta-analyses montrent que les méthodes d'enseignement structurées et directives, tel que l'enseignement explicite, sont celles à privilégier pour l'enseignement des matières de base auprès des élèves en difficulté (Bissonnette et al., 2010). Toujours sur les mêmes bases, l'équipe du CRIFPE affirme que les méthodes pédagogiques constructivistes ou socioconstructivistes ne sont pas favorables aux apprentissages en lecture, mathématiques ou géographie* » (V&A 65 : 4). L'enseignement explicite est ainsi devenu un paradigme important dans le domaine des sciences de l'éducation, bien que controversé.

Pour l'association d'universitaires américains, International Reading association, il n'existe aucune méthode universelle qui permette d'enseigner la lecture de manière efficace à tous les élèves. En 2000, cette association a posé un certain nombre de principes sur les Excellent Reading Teachers. L'apport de l'enseignement explicite y est décrit, en insistant sur la nécessité d'une interaction forte entre enseignant et élèves (think-alouds/ talk-alouds) et d'une attention individualisée à leurs besoins. (Suchaut, 2008)

Toujours sur les mêmes bases, l'équipe du CRIFPE affirme que les méthodes pédagogiques constructivistes ou socioconstructivistes seraient moins efficaces. (Feyfant, 2011). Ce point de vue est contesté.

Sans entrer ici dans le débat, on observera que l'enseignement explicite et les approches socioconstructivistes possèdent un trait commun, qui réside dans la reconnaissance du

caractère opératoire de la métacognition et de son importance dans l'efficacité des apprentissages. En effet, la mise en perspective d'évaluation de différentes natures (internationales, nationales, diagnostiques, évaluation des acquis, sur un large panel d'années a permis de mettre en évidence la faiblesse particulière du système éducatif français dans la construction de la compréhension de l'écrit. (Résultats PISA 2009, PIRLS 2011, Rémond, 2006, 2008, 2011). Plus précisément, c'est dans la construction des compétences complexes que l'école réussit le moins bien sa mission¹. On note par ailleurs que la performance des élèves français est très dépendante du format dans lequel l'enseignement s'est déroulé. Une illustration rapide consisterait à dire que si nos élèves savent remarquablement bien remplir des fiches, ils sont beaucoup moins performants lorsqu'il s'agit d'établir des inférences.

Or, on devrait raisonnablement pouvoir soutenir que la notion d'enseignement explicite, quel que soit le cadre épistémologique auquel elle se réfère, permet d'améliorer la qualité de l'enseignement-apprentissage. D'une part, la performance des élèves en lecture est liée à la conscience qu'ils ont du sens de l'école et des apprentissages, c'est là le caractère opératoire de la « clarté cognitive » (Fijalkow, Fialip-Baratte...). La notion de *tissage*² développée par Bucheton, qui réfère « à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon », est assez proche. Dans la même lignée, on pourrait ajouter que l'existence d'un curriculum caché³ nécessite d'explicitier les enjeux de l'école auprès de certains publics.

¹ Note d'information de la DEPP (2012) sur les résultats de l'évaluation PIRLS 2011 : « Le score moyen global de la France masque bien sûr des performances variables selon les activités proposées. L'analyse des résultats par item permet de mettre en évidence cette variabilité : en effet, sur l'ensemble des 135 items de l'épreuve, les élèves français réussissent moins bien à 69 items (soit un peu plus de 1 item sur 2) et ce, de manière significative par rapport à la moyenne européenne. À l'inverse, leurs performances sont significativement supérieures pour 17 items (soit 1 item sur 8). Au total, on note donc un comportement qui s'écarte de la moyenne près de deux fois sur trois (64 % des cas). Parmi les 17 items pour lesquels les élèves français ont des performances significativement supérieures aux autres élèves européens, les items relevant des compétences « Prélever » et « Inférer » sont surreprésentés (88 % contre 59 % dans l'ensemble de l'épreuve), tout comme ceux qui sont en format de QCM (questions à choix multiple de réponses) (65 % contre 55 %). Parmi les 69 items pour lesquels les élèves français ont des performances significativement inférieures aux autres élèves européens, ceux relevant des compétences « Interpréter » et « Apprécier » sont surreprésentés (57 % contre 41 %), tout comme les items qui imposent un format de réponse construite (51 % contre 45 %), de même que les items issus des textes à caractère informatif (51 % contre 47 % dans l'ensemble de l'épreuve). »

² « Par tissage nous nous référons à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. Ces opérations affichent une constance de 7 % des gestes des enseignants dans de nombreuses situations analysées en primaire ; elles montent à plus de 40 % dans l'enseignement technique. Les travaux sur le CP (Brunet Liria, Bucheton 2004-2005) montrent que les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant. Ils savent nommer les tâches et objets de savoirs qu'elles travaillent et sont capables d'en comprendre le pourquoi et la succession. Les élèves moyens peuvent souvent retrouver les tâches en termes de « faire », en repérer l'ordre ; les élèves faibles, quant à eux n'arrivent ni à les nommer ni à en retrouver l'ordre bien qu'ils les aient accomplies de manière routinière un très grand nombre de fois. » (Bucheton & Soulé, 2009 : 39)

³ On appelle couramment *curriculum caché* la part des apprentissages non explicitement programmée par l'institution, et de ce fait susceptible d'échapper à l'entendement de certains élèves. Perrenoud (1993) critique cet emploi restrictif, et le resitue dans une perspective plus complexe : « Il n'y a pas de curriculum caché une fois pour toutes et pour tout le monde. L'effort des sciences humaines s'inscrit au nombre des stratégies de dévoilement, d'explicitation ; d'autres acteurs et mouvements pédagogiques vont dans le même sens. Les stratégies et les pratiques de dissimulation ou d'euphémisation sont encore plus courantes. Il existe des enjeux multiples : à l'échelle macro sociale, par exemple autour de la dénonciation des fonctions occultes de l'école ; à l'échelle des organisations scolaires et des établissements, autour de la dialectique du contrôle et de l'autonomie, de l'uniformité et de la différence ; ou encore à l'échelle de la salle de classe et du rapport pédagogique, autour du pouvoir, de l'évaluation, du traitement des différences, de la routine du travail

D'autre part, les recherches en didactique montrent que la métacognition est essentielle dans la mise en œuvre effective des stratégies de compréhension, qui sollicitent une posture réflexive de la part de l'élève, passant par la verbalisation (nombreuses références, voir notamment les travaux de Giasson, Goigoux & Cèbe, Chauveau, et la critique que fait Tauveron des questionnaires de lecture ...). La métacognition, et partant, la construction opératoire de la compétence de compréhension sont sous-tendues par des démarches d'explicitation, lesquelles s'élaborent avec pertinence dans un cadre d'enseignement socioconstructiviste, et ce, dans toutes les disciplines.

❖ LE RAPPORT A L'ECRIT ET LES STRATEGIES INDIVIDUELLES D'APPRENTISSAGE

Le rapport de l'OCDE (2011), *Tendances dans l'apprentissage*, montre que ces dernières années, la différence d'engagement dans la lecture s'est accrue entre les sexes, comme la différence de performance en compréhension de l'écrit. L'engagement dans la lecture — et également selon le milieu socio-économique, mais dans une moindre mesure qu'entre les sexes —, l'utilisation de stratégies efficaces d'apprentissage varient.

Dans les pays de l'Ocde, les élèves qui ne connaissent guère les stratégies les plus efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et résumer l'information sont moins performants en compréhension de l'écrit que les élèves qui les connaissent bien, indépendamment de leurs habitudes de lecture. (Pisa 2009, synthèse : 14)

Ces tendances sont corrélées à la situation socioéconomique des élèves, **mais, fait remarquable, elles sont corrélées plus fortement encore au genre.**

L'enquête PISA montre que la connaissance de stratégies efficaces d'apprentissage¹ est en étroite corrélation avec la performance en compréhension de l'écrit. Lire beaucoup ne

scolaire. Le caché n'est pas une ombre aux contours clairs, parce que sa mise en lumière est l'affaire des acteurs, dans les rapports sociaux quotidiens aussi bien que dans les conflits sociétaux ».

¹ « Les stratégies de contrôle sont essentielles à une autorégulation efficace de l'apprentissage, dans la mesure où elles aident les élèves à adapter leur apprentissage en fonction des tâches qu'ils affrontent. dans certains pays, les établissements d'enseignement doivent s'employer en priorité à amener les élèves à gérer et contrôler leur apprentissage pour les aider à appliquer des stratégies efficaces, non seulement pour faciliter leur apprentissage dans le cadre scolaire, mais également pour leur donner les moyens de gérer leur progression plus tard dans la vie. Les stratégies de mémorisation, qui consistent à lire les textes à voix haute à plusieurs reprises et à apprendre les termes les plus importants, interviennent dans de nombreuses tâches, mais elles ne permettent généralement qu'une restitution littérale de l'information. Les élèves qui utilisent beaucoup ces stratégies ont tendance à emmagasiner l'information telle qu'elle est, sans l'analyser ou presque. Les stratégies de mémorisation sont utiles lorsque les élèves doivent uniquement assimiler l'information et la restituer sous sa forme initiale. [...] Ces stratégies ne permettent pas aux élèves de comprendre l'information de manière approfondie, elles ne les aident pas à développer les compétences requises pour faire des extrapolations et découvrir le sens caché et le message de ce qu'ils ont mémorisé, et donc faire le lien entre les notions nouvelles et les connaissances qu'ils ont accumulées au fil du temps dans différents contextes, et les intégrer. les stratégies d'élaboration, qui consistent à établir des liens entre les informations nouvelles et les connaissances acquises dans d'autres contextes ou à se demander en quoi les informations s'appliquent à d'autres situations, permettent de parvenir à une compréhension approfondie. le degré d'utilisation de ces stratégies montre dans quelle mesure les élèves sont préparés à exploiter ce qu'ils ont appris à l'école en

suffit pas. En effet, les lecteurs assidus qui ne connaissent pas de stratégie efficace d'apprentissage accusent en compréhension de l'écrit des scores inférieurs à ceux des lecteurs occasionnels qui savent ce qu'un apprentissage efficace implique. [...]. Les garçons sont nettement moins susceptibles que les filles de s'engager dans la lecture. De même, les élèves issus de milieux socio-économiques plus défavorisés sont moins susceptibles d'afficher les niveaux d'engagement dans la lecture et de maîtrise des stratégies d'apprentissage qui sont associés à de bonnes performances en compréhension de l'écrit. (OCDE 2011 Résultats du Pisa 2009 : 102).

9.3. LES SYSTEMES EDUCATIFS BILINGUES ET « LE FACTEUR LANGUE » DANS LA REUSSITE.

Les études relatives aux systèmes éducatifs d'Afrique francophone offrent une perspective intéressante en raison de l'histoire coloniale que ce continent partage avec l'Océanie. Les freins à l'introduction des langues autochtones dans le système éducatif sont ainsi en grande partie communs à l'Afrique subsaharienne (rapports LASCOLAF, ADEA), et à l'Océanie francophone. (Travaux de Fillo, Vernaudo, Salaun sur la Nouvelle-Calédonie, Salaun, ECOLPOM et mes propres recherches sur la Polynésie française). Dans la conclusion d'un récent ouvrage collectif, Clerc (in Rispaïl & al., 2012 : 241) les résume de façon lapidaire :

La liste des préjugés, partiellement évoqués dans ce volume, est longue. Citons quelques exemples du florilège de représentations qui pensent les langues en concurrence plutôt qu'en complémentarité dans le développement des capacités langagières : les risques de surcharge cognitive, de frein à la maîtrise de la langue majoritaire, de mauvaises performances scolaires ou encore l'inégal intérêt culturel, social, économique des langues. (Clerc, 2012 : 237)

Le programme d'étude LASCOLAF « met en évidence les avancées réalisées en matière d'enseignement en langues africaines dans plusieurs pays où les langues africaines de communication nationale sont désormais « outillées » et la production de matériel didactique bien amorcée. Les modèles pédagogiques les plus pertinents en fonction des typologies sociolinguistiques sont aujourd'hui connus, [afin de] contribuer à une meilleure articulation des langues en présence au profit de la qualité de l'éducation et des apprentissages scolaires ». (Lascolaf, 2011 : 16). Ces recherches, qui intègrent la problématique sociolinguistique du plurilinguisme, apportent des éclairages intéressants sur des phénomènes scolaires connus.

dehors du cadre scolaire. Les établissements et les systèmes d'éducation qui veillent à ce que les élèves soient capables d'utiliser des stratégies efficaces d'élaboration leur donnent les moyens de relever les défis d'un monde en pleine mutation, en améliorant leurs facultés de pratiquer l'apprentissage tout au long de la vie (voir les tableaux III.1.22 et III.1.23). » OCDE, *Résultats du PISA 2009*, page 52.

9.3.1. LE RÔLE DES ENSEIGNANTS : IMPACT DES CHOIX PÉDAGOGIQUES, IMPLICATIONS SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Les études menées en contexte africain attestent, convergeant en cela avec les études menées dans le cadre national ou dans celui de l'OCDE, que le rôle des enseignants est important dans la performance scolaire. Néanmoins, elles rendent plus visible le fait que l'enseignant n'est rien sans le système. Ce point de vue entre en contradiction avec d'autres analyses qui ne tiennent pas compte du facteur plurilingue, comme des études portant sur « l'effet maître » qui vont jusqu'à redéfinir « l'effet établissement » comme la somme des effets maîtres¹.

Dans le cas d'un enseignement donné dans une langue seconde internationale, les études menées dans les contextes du sud, c'est-à-dire issus du fait colonial, ne parviennent pas à établir de relation avérée entre la maîtrise de la langue des enseignants et la performance des élèves. Certes, on sait que posséder un savoir n'implique en rien savoir le transmettre, et il apparaît réciproquement que le maître peut compenser certaines de ses insuffisances de savoir par son expérience. Mais l'élément le plus saillant réside dans le fait que l'utilisation d'une langue d'enseignement internationale non maîtrisée par tous contribue à agrandir les inégalités sociales, l'éducation bénéficiant essentiellement dès lors aux enfants des CSP les plus favorisées. Or, nous avons montré l'existence d'une stratification socioéconomique-spatiale-ethnique en Polynésie française, il apparaît dès lors que ce risque existe clairement en Polynésie française. C'est ainsi qu'une synthèse d'Alidou et al. sur l'Afrique subsaharienne (in Ouane & Glanz, 2011 :161) montre que lorsque les enfants ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, les enseignants tendent à centrer l'enseignement sur eux-mêmes (ils utilisent la plus grande partie du temps de parole), et à utiliser des stratégies contre-productives, telles que le « *safe talk* » (faire répéter le groupe à voix haute, faire copier des notes au tableau, faire apprendre par cœur ...).

Par ailleurs, il est intéressant de noter que les déficits de compétence des maîtres peuvent être compensés par des effets d'établissement, ou de secteur éducatif. C'est ce que montre une étude de l'IREDU dans le contexte malgache (Bourdon, 2011) : « *La fonction de production d'école est adaptable autour de modes d'organisation et de gestion qui sont pris au niveau de l'école [...] du moins dans la mesure où la question de la transition de la langue locale vers la langue d'enseignement reste posée, que certaines adaptations locales dans le pilotage des écoles entraînent, in fine, des situations moins critiques, que le simple état des ressources aurait fait présumer* ». (Bourdon, 2011 : 2).

¹ « En France, entre 1990 et 1999, de nombreux travaux ont étudié l'effet-classe, l'effet-établissement et l'effet-maître. Selon P.-Y. Cusset, les deux premiers effets sont relativement faibles et très liés à l'effet enseignant. Certains chercheurs expliquent que l'effet école ne serait qu'une somme d'effets-enseignants, l'école efficace employant des enseignants particulièrement efficaces (Cusset, 2011). Une synthèse de dix-sept analyses menées aux États-Unis entre 1971 et 2002 à différents niveaux de l'école élémentaire montre qu'entre 7 et 21% de la variance des acquisitions entre élèves seraient attribuables à l'enseignant, notamment en début de l'école primaire (Nye et al., 2004). » (Dossier d'actualité veille et analyses • n° 65 • Septembre 2011 Effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages : 3)

Ainsi, les chercheurs qui ont étudié « le facteur langue » au service de la qualité des systèmes éducatifs africains conseillent, de « *déployer des efforts considérables pour défendre, au plan politique, l'utilisation de langues africaines en tant que langues d'enseignement au sein de programmes d'éducation bi/multilingues.* » (Ibidem : 31). En ce qui concerne la formation des enseignants, ils recommandent :

- de **former les enseignants aux langues, mais surtout à la gestion didactique et pédagogique du plurilinguisme** : « *élaborer des programmes de formation des enseignants qui soient multilingues et interculturels : intégrer des philosophies, théories et méthodologies d'éducation multilingue et interculturelle dans les programmes de formation initiale et continue des enseignants. Cette approche aidera les enseignants à se familiariser avec l'acquisition d'une première langue et d'une langue seconde ainsi qu'avec les théories et les méthodologies d'apprentissage* ».
- de former **spécifiquement les enseignants à enseigner la lecture et l'alphabétisation** tant dans la première langue que dans la langue seconde.
- d'apprendre aux enseignants à bien **évaluer les progrès** des élèves (les enseignants sont formés à noter et non à évaluer l'apprentissage et les progrès des élèves).
- De former et d'inclure les inspecteurs, souvent réticents à la promotion d'un enseignement multilingue.
- De promouvoir des études qualitatives et quantitatives dans les langues nationales et officielles à tous les niveaux d'enseignement en Afrique, et notamment via une **ethnographie au sein des classes**.

9.3.2. LA PERTINENCE DES DISPOSITIFS COORDONNES

In fine, on retiendra que l'efficacité d'un système éducatif bi-plurilingue ne tient à aucun de ses paramètres en particulier, tous s'actualisent mutuellement et peuvent éventuellement se compenser en partie. Ainsi, l'efficacité est-elle déterminée tout autant par la cohésion du système que par la compétence des enseignants. Surtout, dans le cas où coexistent deux « langues », théoriquement la langue maternelle (ici, L1) et une langue de grande diffusion (ici, L2) il apparaît que la fréquentation des deux langues par les élèves nécessite le long terme pour que la complémentarité soit efficace (six à huit ans pour la L2). Les travaux de synthèse associant études africaines et études longitudinales internationales (références in Ouane & Glanz, 2011 : 29-31) montrent ainsi que les différents modèles de langues d'enseignement ouvrent des perspectives différentes. En fonction de leur application, les fourchettes de résultats moyens suivantes peuvent être obtenues :

- modèle soustractif (enseignement en L2) : 20-30 % ;
- modèles de sortie précoce de transition (L1 conservée moins de cinq ans): 30-40 % ;
- modèle de sortie intermédiaire de transition : 40 % ;
- modèle de sortie tardive et très tardive de transition (L1 conservée 10 à 12 ans): 50-55 % ;
- modèle additif : 60 %.

Ces préconisations sont reprises par le rapport LASCOLAF (2011 : 25), qui conclut à la supériorité du « modèle additif » :

Les modalités d'articulation de l'enseignement des langues nationales africaines (L1) et du français (L2) sont bien documentées. Un consensus semble se dégager :

- pour accompagner le démarrage des apprentissages par le médium de la langue africaine (L1) avec une initiation précoce au français oral (L2) dès le début du cycle ;
- pour le choix d'une transition en milieu de cycle primaire de la L1 vers la L2 comme médium principal d'enseignement ;
- pour le maintien d'un usage significatif de la L1 jusqu'à la fin du cycle primaire.

Ce **modèle de bilinguisme « additif »**, où la langue nationale garde une place significative au moins jusqu'à la fin de la scolarité primaire, semble préférable au modèle de transition précoce de bilinguisme « soustractif » avec abandon de la L1 en milieu de cycle primaire après le passage à la L2 comme médium d'enseignement unique.

○ ***Un paramètre supplémentaire : l'éducation holistique***

Un exemple de réussite de l'approche bilingue de l'enseignement est donné par le programme d'éducation bilingue (PEB) du Burkina Faso, lancé en 1994. Ce programme associe éducation formelle et non-formelle, dans une approche fondée non sur les langues, mais sur leur relation. Il institue ainsi un espace éducatif holistique qui permet de « *réconcilier le processus d'éducation et les attentes de la société en incorporant au système d'apprentissage des valeurs, des normes et des pratiques culturelles locales positives, ce qui requiert la participation active des communautés locales au système éducatif et aux activités des écoles* » (Unesco, 2013¹). Le système d'éducation bilingue a obtenu, dans ce cas, de meilleurs résultats, à moindre coût que la scolarisation classique, tout en contribuant à la production de capital social (Chéron, 2008 ; Ilboudo, 2010).

L'ensemble fait apparaître la nécessité de concevoir les systèmes éducatifs dans une approche complexe et située, dynamique et ouverte.

¹ Unesco, Programme éducatif bilingue, [en ligne] <http://www.unesco.org/ui/litbase/?menu=4&programme=58&langage=fr>

CHAPITRE 10. NIVEAU MACRO-SYSTEMIQUE. ASPECTS DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE : VERS UNE EDUCATION PLURILINGUE ?

En conservant la perspective selon laquelle le système éducatif est déterminé par son environnement plus global, sur les plans social, économique, culturel, idéologique (cf. *Supra* parties 1 et 3 notamment), nous allons, dans un premier temps, observer la façon dont la politique éducative linguistique est définie au niveau macro-systémique. Ce niveau concerne la dimension stratégique et les grandes orientations en matière de politique éducative et linguistique. Son échelon décisionnel est celui du politique, qui, en interaction avec la demande sociale définit les finalités de l'éducation, ainsi que le cadre opératoire de leur exercice.

10.1. OBSERVATIONS. LIGNES DE FORCE ET PARADOXES DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE.

L'observation repose ici sur un ensemble de textes [voir annexes] :

- La *Charte de l'éducation pour la Polynésie française* (Loi du pays 2011-22 du 29/08/11)
- le *Projet éducatif quadriennal de la Polynésie française*, outil d'évaluation de la performance
- un projet triennal de performance prévu pour la période 2012-15 qui spécifie quelques grands axes programmés et bénéficiant d'une dotation financière dans le cadre de la convention État-Polynésie française de 2007.
- le Socle commun de connaissances et de compétences (Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école¹)
- les programmes mis en place au niveau de la Polynésie française.
- les textes ministériels et les discours généraux d'intention tels que les lettres de rentrée.

10.1.1. POLITIQUE EDUCATIVE : VALEURS ET FINALITES DE L'ECOLE

Nous avons vu que les principes de la Charte rénovée fournissent un cadre d'action susceptible d'impulser de nouvelles dynamiques en matière de politique linguistique éducative (chap. 7). Rappelons brièvement quelles en sont les grandes lignes, que synthétise la formule « *une École pour tous, une École performante, une École ouverte* » :

¹ Certains articles de la Loi d'orientation de 2005 sont applicables en Polynésie française.

- L'affirmation du principe de l'éducation comme priorité du Pays, dans une perspective réflexive et holiste « *L'éducation est la priorité de la Polynésie française. Elle a pour finalité d'élever l'enfant pour qu'il devienne une personne responsable respectueuse d'elle-même, des autres et de l'environnement. La Polynésie française fait donc de son système éducatif l'instrument qui garantit à sa société sa cohésion sociale, son bien-être et son développement durable, dans le respect de son identité, de ses langues, de sa culture et de son Histoire. (Loi du pays n° 2011-22 Article LP 1er)* »,
- La diversité linguistique et le plurilinguisme comme valeurs d'une école dont la finalité est « *la réussite de tous les élèves* ». Cette réussite comporte dès lors plusieurs corollaires :
 - La maîtrise du langage, définie comme « *le développement des compétences linguistiques en français, en langues polynésiennes et en langues étrangères* »
 - Une culture humaniste, vue comme principe de conciliation entre les principes de la République et l'identité polynésienne : « *se référant aux valeurs universelles et aux principes de la République, l'École transmet une culture humaniste et combat toute discrimination.* »
 - Une construction identitaire, définie sur le plan individuel, « *réconciliation [...] du jeune polynésien avec sa propre culture* », comme sociétal « *l'école permet l'enrichissement mutuel des cultures et forme des citoyens respectueux et fiers d'appartenir à une société plurielle* », et qui passe par l'exercice de la réflexivité : « *Tout au long du cursus scolaire, les langues et la culture polynésiennes sont valorisées afin d'entretenir un climat favorable à la diversité culturelle et linguistique et de permettre aux élèves de s'exprimer et de réfléchir sur leur propre diversité et celle de l'autre.* »
- La volonté d'efficacité qui prend ses repères dans l'environnement éducatif élargi : les parents, mais aussi « *les communes, les ministères, les services administratifs, le monde du travail sont les partenaires incontournables du système éducatif* » pour agir dans un monde fluide : « *Service public polynésien, l'École assure à tous l'accès à un enseignement de qualité recherchant en permanence les solutions les plus performantes pour s'adapter au changement* »,
- Le souci d'ouverture sur le monde et la valorisation de la mobilité : « *l'École doit favoriser la mobilité sociale et professionnelle, ce qui impose la prise en considération des standards nationaux et internationaux dans la rédaction des programmes* »,
- L'ancrage environnemental reliant les « patrimoines » culturel et naturel, (nous avons interprété cette conception comme se rapprochant d'une perspective écosophique) : « *l'École doit tirer profit de la diversité linguistique de la société polynésienne pour favoriser le plurilinguisme tout au long de la scolarité* ». « *L'École prend en considération les réalités historiques, sociales, économiques, naturelles et culturelles du Pays pour assurer l'efficacité de l'enseignement. Le Pays veille à encourager des actions fondées sur son patrimoine culturel et naturel afin de donner aux élèves les repères pour leur réussite. L'École intègre une perspective d'éducation au développement durable,*

indispensable pour la préservation des richesses naturelles de la Polynésie française, marines ou terrestres, notamment celles de la biodiversité. »

Ces principes ont été réaffirmés au début de chaque année scolaire par la *Circulaire de rentrée* émise par le ministre et dont le rôle est de préciser les axes stratégiques et les moyens à mettre en œuvre pour rendre ces grands principes opérationnels. [Voir annexe, *Circulaires de rentrée* du ministre de l'éducation Tahiti Nena, 2011 et 2012].

10.1.2. POLITIQUE LINGUISTIQUE : DES PRINCIPES AUX PRATIQUES.

Les enjeux scolaires de la politique linguistique peuvent être appréhendés selon trois modalités : le statut scolaire des langues, leur programmation au regard du *Socle*, et enfin leur distribution effective au sein du système éducatif.

❖ LANGUE OBJET, LANGUE D'ENSEIGNEMENT, LANGUE DE SCOLARISATION ? VALEURS DE L'ÉDUCATION ET STATUT DES LANGUES.

Le tableau suivant propose un regroupement synthétique des désignations impliquant une fonctionnalité spécifique susceptible de définir l'identité de son objet (telles que « langue de communication », « langue d'enseignement »...), cela dans les différents textes.

Tableau 49. Analyse comparée du statut des langues dans les instructions officielles (PF, 2012)

| Source institutionnelle | Français | Langues polynésiennes |
|-------------------------|--|---|
| CESC, 2011 : 77 | <i>Au primaire, le CESC est favorable à l'augmentation du volume horaire hebdomadaire consacré à la langue polynésienne, jusqu'à passer de 2h40 actuellement prévues à 5h hebdomadaires, ainsi qu'il est déjà expérimenté dans certains établissements avec des résultats probants. Le volume horaire des autres matières ne sera néanmoins pas affecté de manière préjudiciable dans la mesure où la langue polynésienne devient <u>langue d'enseignement</u></i> | |
| Charte : 5 | <i><u>la maîtrise du langage</u> passe par le <u>développement des compétences linguistiques en français, en langues polynésiennes et en langues étrangères.</u></i> | |
| Charte : 7 | <i><u>La langue d'enseignement</u> est le français.</i> | <i>les langues et la culture polynésiennes sont <u>valorisées</u></i> |
| | <i><u>Sa maîtrise, orale et écrite, est indispensable à la fois aux apprentissages scolaires et à l'exercice de la citoyenneté.</u></i> | <i>Les langues d'origine des élèves sont <u>valorisées</u>. [...] <u>L'enseignement d'une langue polynésienne est proposé dans un cadre défini par le conseil des ministres</u></i> |

| | | |
|------------------------------------|---|--|
| Quadriennal : 4 | Le français <u>principale langue d'enseignement</u> , conditionne l'acquisition des savoirs disciplinaires. | <p>Objectif opérationnel 3 : <u>faire acquérir aux élèves le niveau B1 du cadre européen commun de référence en langues, dans une des langues polynésiennes enseignées.</u></p> <p>Les élèves qui ont acquis une <u>compétence de communication</u> suffisante intègrent alors des groupes où les langues polynésiennes sont utilisées au titre de <u>langues d'enseignement</u> ;</p> |
| Lettre de rentrée 2010 : 2 | La langue française est l'objet d'un enjeu particulier en tant que <u>principale langue d'enseignement</u> , indispensable pour réussir la scolarité. | L'école primaire est passée de l'enseignement du tahitien à celui de la promotion des langues polynésiennes. Elle en a fait aussi <u>des langues d'enseignement</u> , ce qui leur confère une dimension pragmatique : vecteurs culturels, elles sont aussi une clé d'accès à la modernité. |
| Lettre de rentrée 2011 : 3 | | <p>L'engouement du monde de l'éducation local pour <u>la préservation</u> de nos langues polynésiennes. (...) nécessité de <u>leur enseignement et de leur promotion</u> (...)</p> <p>Parce qu'elles sont le <u>vecteur et le garant de notre culture</u>, elles doivent être davantage enseignées dans une <u>perspective de communication</u>.</p> <p>Primaire niv. A1 / collège niv. A2</p> |
| Programmes 2012 :7-15 (maternelle) | <p>L'acquisition du langage et le développement des compétences de communication, dans un contexte bi ou plurilingue, constituent une nécessité pour mieux aborder les apprentissages. Ils sont <u>menés de manière coordonnée</u> entre les langues en présence. Ainsi, les principales <u>compétences langagières développées en français</u> le seront également en langues polynésiennes. Les comparaisons seront encouragées.</p> <p>La Polynésie française est caractérisée par une diversité linguistique et culturelle où les langues polynésiennes et le français sont majoritairement parlés.</p> <p><u>S'APPROPRIER LE LANGAGE</u> : Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. Dans son appropriation active se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages : s'exprimer, comprendre la parole de l'autre et se faire comprendre, se construire et se protéger, agir dans le monde physique et humain, explorer les univers imaginaires, se représenter le monde.</p> <p><u>En s'ouvrant ainsi aux usages et fonctions du langage, l'enfant acquiert une langue, le français, qui lui permet de communiquer avec ceux qui l'entourent et d'accéder à la culture dont la langue nationale est le vecteur, une langue qui lui permet d'apprendre et de comprendre le monde dans lequel il vit.</u></p> | <p>Dans ce contexte et afin de favoriser un bilinguisme et un biculturalisme harmonieux, l'objectif essentiel de l'école est de conduire les enfants à <u>la maîtrise de la langue française et à la pratique de la langue polynésienne</u> en usage dans leur aire linguistique.</p> <p>A la fin de l'école élémentaire, le niveau minimum requis en langues et culture polynésiennes sera <u>le niveau A1</u> (introductif ou découverte) du CECRL. Il <u>constitue la base de la capacité à s'exprimer dans une langue</u>. La perspective privilégiée est de type <u>actionnel</u> en ce qu'elle considère avant tout les élèves comme des acteurs sociaux ayant à <u>accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés.</u></p> <p>Toutefois, eu égard aux connaissances et compétences linguistiques et culturelles avérées des élèves, il sera possible d'élever le niveau d'exigence.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>Programmes 2012 : 35 (élémentaire)</p> | <p><i>Faire accéder tous les élèves à la <u>maîtrise de la langue française</u>, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de <u>l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines</u> : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts.</i></p> <p><i>La progression dans <u>la maîtrise de la langue française</u> se fait selon un programme de lecture et d'écriture, de vocabulaire, de grammaire et d'orthographe. Un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves. Deux heures trente par jour sont consacrées au lire, dire et écrire.</i></p> | |
| <p>Programmes 2012 LCP : 1</p> | <p><i>La Polynésie française est caractérisée par une diversité linguistique où les langues polynésiennes et le français se côtoient. Dans ce contexte plurilingue, l'école doit contribuer à <u>leur maîtrise et à leur enrichissement réciproque</u></i></p> <p><i>L'enseignement du tahitien à l'école primaire (...) participe, aux côtés de celui du français, à la <u>consolidation d'une compétence langagière globale</u>.</i></p> | <p><i>(...) <u>valorisation et à la transmission des langues et de la culture polynésiennes</u>.</i></p> <p><i><u>Langues de communication et de culture</u>, elles doivent être préservées et développées.</i></p> <p><i>L'enseignement du tahitien à l'école primaire vise l'acquisition du niveau A1 du « cadre européen commun de référence pour les langues ».</i></p> |
| | <p>La maîtrise de la langue française</p> | <p>La pratique des langues polynésiennes</p> |

Il apparaît nettement le souci de développer de nouvelles fonctionnalités pour les langues polynésiennes, en partage avec la langue française. Le législateur instaure ainsi un espace langagier scolaire plurilingue. Toutefois, on observe des différences de statut : si les deux langues contribuent à la construction d'un espace langagier commun, chacune possède en effet des caractéristiques qui lui sont propres.

Nous pouvons présenter dans un second tableau la synthèse des données du relevé précédent.

Tableau 50. Statut des langues dans les instructions officielles : synthèse des résultats (PF, 2012)

| Source institutionnelle | Français | | | Langues polynésiennes | | | | Conception plurielle |
|-----------------------------------|--------------|---------------|--------------|-----------------------|---------------|--------------|--------------|----------------------|
| | Langue objet | Langue d'inst | Langue Scol° | Langue objet | Langue d'inst | Langue Scol° | Valorisation | |
| <i>CESC, 2001 : 77</i> | | X | | | X 5h/sem | | | |
| <i>Charte : 5 - 7</i> | | X | (X) | X | | | XXX | X |
| <i>Quadriennal : 4</i> | | X | | X | (X) | | | |
| <i>Lettre de rentrée 2010 : 2</i> | | X | | | X | | X | |
| <i>Lettre de rentrée 2011 : 3</i> | | | | X | | | | |
| <i>Progr. 2012 : 15 (matern.)</i> | X | X | | X | | | | X |
| <i>Progr. 2012 : 35 (élémen.)</i> | X | X | | X | | | XX | X |
| <i>Programmes 2012 LCP : 1</i> | | | | X | | | | XX |

Les deux langues se voient attribuer conjointement le caractère de langue d'enseignement, qui s'interprète comme la langue dans laquelle s'effectuent les apprentissages, la langue vecteur des disciplines scolaires. Ce statut partagé permet de dépasser la logique concurrentielle qui résulterait d'une vision quantitative des langues (on enlèverait à l'une ce que l'on donne à l'autre), puisqu'au contraire, les deux s'inscrivent dans un espace partagé :

Le volume horaire des autres matières ne sera néanmoins pas affecté de manière préjudiciable dans la mesure où la langue polynésienne devient langue d'enseignement

Mais il apparaît néanmoins une inégalité statutaire et la première réside dans le fait que l'emploi des langues polynésiennes dans cette fonction est limité à une durée de cinq heures par semaine.

Le volume horaire hebdomadaire consacré à l'enseignement des langues et de la culture polynésiennes sera de 2 heures 40 effectif. Il devra apparaître de manière explicite à l'emploi du temps. Des séances quotidiennes de 30 à 35 minutes sont préconisées. Dans le cadre d'un projet d'école, ce volume horaire pourra être porté à 5 heures. A la maternelle, il augmentera progressivement pour atteindre 5 heures en 2015-2016

Cela posé, on note une autre différence récurrente : la langue française est essentiellement considérée sous l'angle de la « maîtrise de la langue », alors que les langues polynésiennes

doivent être « valorisées ». L'expression « maîtrise de la langue » trouve son origine dans la formulation du *Socle (2005)* reprise par les catégories des *Programmes* métropolitains de 2008, transposés en Polynésie française en 2012. Elle paraît justifiée par la raison scolaire,

La langue d'enseignement est le français. Sa maîtrise, orale et écrite, est indispensable à la fois aux apprentissages scolaires et à l'exercice de la citoyenneté. (*Charte*, 7)

Et réciproquement, elle conditionne le statut de langue d'enseignement du français :

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts. (*Programmes élémentaire 2012* : 35)

De ce fait, le statut de langue d'enseignement qui devrait pouvoir bénéficier aux deux langues bénéficie essentiellement à la langue française :

L'objectif de l'École est la réussite de tous les élèves. Cette réussite impose la **maîtrise du langage** qui passe par le développement des compétences linguistiques en français, en langues polynésiennes et en langues étrangères. L'École doit tirer profit de la diversité linguistique de la société polynésienne pour favoriser le plurilinguisme tout au long de la scolarité. **La langue d'enseignement est le français**. Sa maîtrise, orale et écrite, est indispensable à la fois aux apprentissages scolaires et à l'exercice de la citoyenneté. **Tout au long du cursus scolaire, les langues et la culture polynésiennes sont valorisées** afin d'entretenir un climat favorable à la diversité culturelle et linguistique et de permettre aux élèves de s'exprimer et de réfléchir sur leur propre diversité et celle de l'autre. (*Charte de l'éducation* : 5)

Une deuxième fonctionnalité, celle de la langue objet d'enseignement, permet l'acquisition des éléments du système linguistique¹ (phonologie, morphologie, syntaxe, vocabulaire).

Les langues polynésiennes, elles, sont désignées comme « langues d'origine », mais aussi langues « de culture » et « de communication ». Bien que les concepteurs des programmes instaurent sinon une opposition, du moins un dépassement entre « enseignement » et « promotion » de la langue, elles sont plus fréquemment conçues comme langue objet d'enseignement que ne l'est la langue française. L'approche communicative préconisée doit conduire au niveau A1 à la fin de l'école élémentaire et au niveau A2 en fin de collège. Ces

¹ L'expression est à entendre au sens structural, et correspond ce que Philippe Blanchet exprimerait par « les éléments mécaniques d'un système linguistique standardisé » (note personnelle 15-16-2013)

objectifs correspondent à ceux qui régissent les autres langues régionales, sauf dans le cas de l'enseignement bilingue à parité horaire où ils sont supérieurs¹ (A2 en fin de cycle 3).

Au final, il apparaît un écart entre les valeurs et finalités de l'éducation, d'une part, et l'organisation sociolinguistique macrosystémique, d'autre part. Dans une conception générale qui tend à valoriser le plurilinguisme ainsi qu'une conception plurielle de la compétence langagière, la notion de langue de scolarisation est absente. Or un certain nombre de ces traits se voient de fait répartis implicitement entre deux langues. En effet, les « *apprentissages scolaires* » et « *l'exercice de la citoyenneté* » sont dévolus au français, langue de l'école et de l'institution cependant que l'entretien d'un « *climat favorable à la diversité culturelle et linguistique* », ainsi qu'à la réflexivité paraît relever de la « *valorisation* » des langues polynésiennes. En somme, la répartition des langues reste inégalitaire, et les choix statutaires opposent deux axes, « *la maîtrise de la langue française* » et « *la pratique des langues polynésiennes* ». Voyons dès lors dans quelle mesure ces éléments configurent l'organisation des enseignements.

❖ LE CADRAGE PROGRAMMATIQUE DES LANGUES A L'ÉCOLE : « MAITRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE » VS « PRATIQUE DES LANGUES POLYNÉSIENNES »

- *Une première tension structurante : cadrage administratif, liberté pédagogique et responsabilité des acteurs.*

En premier lieu, notre propos général doit prendre la mesure d'une tension, structurante et productive, qui s'exerce entre trois données : le cadrage administratif, la liberté pédagogique et la responsabilité des acteurs du système. Cette donnée est issue au départ d'un calque sur les programmes 2008 métropolitains, mais il apparaît que les programmes polynésiens en vigueur à la rentrée 2012 se réfèrent en fait à plusieurs cadres conceptuels, notamment pour l'élémentaire. En cohérence avec la *Charte* de 2011, la philosophie générale associe une nouvelle conception de l'école désormais « ouverte » sur le monde, à une nouvelle stratégie institutionnelle centrée sur la réussite scolaire et l'individualisation des besoins. La réussite du projet scolaire repose sur le cadrage administratif et pédagogique, constitué par le *Socle de compétences et de connaissances* issu de la Loi d'orientation de 2005, en partie applicable en Polynésie française, et validé par la mise en place d'un pilotage par les résultats :

L'École a pour objectif la réussite de tous les élèves et le Pays a fait de l'éducation sa priorité. **Déclinés dans le projet éducatif quadriennal adossé à la Charte de l'éducation, les objectifs de performance** reposent sur le socle commun de connaissances et de

¹ Par exemple, programmes de basque 2008 : « Le niveau attendu est fixé à A1 pour les élèves qui suivent un enseignement optionnel de langue basque à l'école élémentaire ; pour les élèves de la filière bilingue français basque en fin de cycle III, le niveau attendu est A2 ».

compétences adopté par Polynésie française et sur les horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire. Ces horaires et programmes, adoptés à l'unanimité des membres du Haut comité de l'éducation du 16 mai 2012, définissent pour chaque domaine d'enseignement, les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles. (*Programmes PF 2012, Préface du ministre de l'éducation*)

Ce choix entraîne donc une certaine adhésion aux programmes métropolitains de 2008, dont on reconnaît certains traits caractéristiques. Par exemple, le pilotage par les résultats est lié à la mise en place d'une évaluation des acquis en fin de cycle,

Les évaluations de CE1 et de CM2 contribuent à la validation des paliers intermédiaires de maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences. Ils forment ainsi un ensemble cohérent et continu avec ceux du collège. (*Ibid.*)

et la liberté pédagogique est conditionnée à la responsabilité des enseignants, selon le principe d'*accountability* issu de la LOLF 2002 dont l'esprit est précisé par la préface des programmes métropolitains de 2008, et dont on retrouve le calque ici :

Les programmes de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves. La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose pour l'enseignant des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Elle lui impose aussi d'évaluer régulièrement les acquis des élèves et d'apporter les réponses adaptées. (*Programmes PF 2012 : 1*)

Nous pourrions reprendre ces données lors de l'analyse des autres niveaux, méso, micro et nano structurels. Gardons à l'esprit que ces niveaux ne sont pas étanches, et que, à l'intérieur d'un cadrage administratif donné, les acteurs ont dans une certaine mesure — celle de l'exercice de leur liberté et de leur responsabilité — la possibilité d'influer sur le cadre sociodidactique. Dans une certaine mesure, l'institution incite les enseignants à redéfinir ainsi leur métier, par la médiation de l'équipe :

Dans ce cadre [atteindre les objectifs de réussite que le Pays a fixés à son École], il convient de construire le parcours de l'élève. Cette exigence est soumise au travail en équipe avec la promotion d'une réelle continuité des apprentissages. Cette continuité peut se concrétiser par des outils de l'élève qui le suivent sur un cycle entier.

C'est une nouvelle conception du métier de professeur des écoles qui se dessine : des enseignants pleinement responsables de leurs méthodes, sachant exactement ce qu'ils ont à enseigner à leurs élèves et qui sont prêts à mettre en œuvre, au sein de leur école, les meilleures stratégies pour aider leurs élèves à apprendre. (*Programmes PF, 2012 : 2*)

Cela posé, il est possible de formuler quelques observations sur l'adaptation du *Socle commun de connaissances et de compétences* pour la Polynésie française par le biais des nouveaux programmes de 2012.

- ***Seconde tension : entre adaptation des programmes et interculturelle locale, quel degré d'émancipation ?***

Tout d'abord, résultant visiblement d'un calque syncrétique entre les programmes métropolitains de 2002 et 2008, l'ensemble présente un caractère didactique plus affirmé que son homologue métropolitain. C'est ainsi que plusieurs concepts présents dans les programmes métropolitains de 2002 (par exemple les notions telles que *langage d'évocation - langage en situation, dire – lire – écrire...*) qui avaient été supprimés des programmes 2008, ainsi que les propositions pédagogiques afférentes, restent ici insérés dans les programmes polynésiens. La description des compétences à atteindre en fin de cycle est de ce fait beaucoup plus détaillée et les catégories utilisées permettent d'établir un lien entre les concepts et les compétences à évaluer, ce qui constitue certainement une aide pour les enseignants. Nous donnerons simplement un exemple pour ne pas alourdir le propos :

Programmes PF, maternelle, compétence « s'approprier le langage », (2012 :14).

A la fin de l'école maternelle, l'élève est capable de :

1 – Compétences de communication

- répondre aux sollicitations de l'adulte en se faisant comprendre dès la fin de la première année de scolarité ;
- formuler, en se faisant comprendre, une question ou une description ;
- prendre l'initiative d'un échange et le conduire au-delà de la première réponse ;
- participer à un échange collectif en écoutant autrui, en attendant son tour de parole et en restant dans le propos de l'échange ;
- utiliser différents types de discours : descriptif, injonctif, narratif,...

2 - Compétences concernant le langage en situation

- comprendre les consignes ordinaires de la classe ;
- montrer, en agissant ou en répondant de manière pertinente, qu'on a compris un message ;
- dire ce que l'on fait ou ce que fait un camarade ;
- nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action relevant de la vie quotidienne ;
- prêter sa voix à une marionnette.

3 - Compétences concernant le langage d'évocation

- rappeler, en se faisant comprendre, un événement qui a été vécu collectivement ;
- raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur ;
- comprendre une histoire adaptée à son âge et le manifester en reformulant dans ses propres mots la trame narrative de l'histoire ;
- identifier les personnages d'une histoire, les caractériser physiquement et moralement, les dessiner
- raconter un conte déjà connu en s'appuyant sur la succession des illustrations ;
- raconter, en se faisant comprendre, une courte histoire inventée dans laquelle les acteurs seront correctement définis, où il y aura au moins un événement et une clôture ;
- exprimer son point de vue, en se faisant comprendre ;
- dire ou chanter chaque année au moins une dizaine de comptines ou de jeux de doigts et au moins une dizaine de chansons et de poésies.

Programmes France, maternelle, compétence « s'approprier le langage », (2008 : 13)

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ;
- nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ;
- formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ;
- raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ;
- prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

Ensuite, sur le plan des contenus, certaines adaptations visant à la prise en compte de réalités spécifiques sont proposées ; elles concernent notamment la distribution des thématiques et des objets de savoir et d'apprentissage. Il en est ainsi du domaine de la santé et de l'hygiène (prévention de la filariose...), et des domaines disciplinaires de l'histoire mais aussi de la géographie, des sciences et des arts. Par exemple au cycle 2, où les disciplines ne sont pas encore pleinement élaborées, les programmes préconisent¹ d'exploiter l'environnement immédiat de l'enfant. La diversification des sources, le développement des TICE, garantissent également le double enjeu de l'ouverture sur le monde, et de la connaissance de l'ancrage polynésien. À partir du cycle 3, les éléments de connaissance intègrent le domaine du Pacifique de façon systématique et raisonnée, comme un point de vue porté sur le monde contemporain. Par exemple, en histoire :

Du milieu du XX^{ème} siècle à nos jours. Le temps des changements. Points forts :

- Tahiti/les E.F.O, la France, la seconde guerre mondiale (1939-1945) ;
- la fin des grands empires coloniaux, la décolonisation de l'Océanie ;
- la V^{ème} République (régime présidentiel, modernisation du pays, intégration dans la construction européenne) ;
- un territoire d'outre-mer à la recherche de son identité et de l'autonomie ;
- l'ouverture au monde (aéroport, C.E.P., société de consommation) ;
- aspects du monde actuel.
- la seconde guerre mondiale, les camps de la mort (Auschwitz), De Gaulle, construction européenne, indépendance, coopération, autonomie, Pouvanaa a Oopa, Centre d'Expérimentation du Pacifique, Hokule'a (1976), le Heiva (1984), le statut actuel.

Ces aménagements ne sont pas nouveaux et existaient dans les programmes précédents. Il est certes possible de chercher dans ces programmes la mise en œuvre d'une histoire officielle en situation coloniale, mais on peut aussi y lire le parti-pris de l'interculturalité, et l'ambition de la construction d'un vivre-ensemble fondé sur une alter-réflexivité. « *Ce programme s'ancre d'abord dans la réalité plusieurs fois millénaire des hommes du Pacifique. Puis, il aborde*

¹ « Le maître prend soin de choisir des exemples polynésiens qui permettent une approche concrète et fournissent les éléments d'une culture nécessaire à la compréhension de l'environnement des élèves. Des ouvrages de littérature de jeunesse ou des documentaires (imprimés ou numérisés) adaptés à l'âge des élèves leur permettent, dans ce domaine aussi, d'enrichir leurs références culturelles. » (Programmes PF, Découverte du monde C2, 2012 : 26).

l'histoire devenue commune de la Polynésie orientale et de la France. La périodisation retenue est celle de l'histoire de la Polynésie où se succèdent les temps du peuplement, du bouleversement, de la modernité.» (Programmes PF, 2012 : 46). Les sujets abordés constituent encore des questions vives au sein de la société en Polynésie française, comme il est apparu dans la première partie de ce travail, qu'il s'agisse de la figure politique controversée et mythique de Pouvanaa a Oopa, ou de la question nucléaire.

○ ***Structuration polynésienne et structuration métropolitaine du contenu.***

En ce qui concerne la structuration de la programmation, en lien avec l'évaluation des compétences, on note une forte proximité avec le cadrage métropolitain. Certains aménagements sont toutefois à signaler. Par exemple, par rapport aux programmes français, le programme polynésien inverse pour la maternelle les deux compétences « *s'approprier le langage* » et « *devenir élève* », donnant la primeur au second, ce qui suggère un renversement intéressant entre la centration sur la personne et la centration sur la langue. En particulier, la compétence « *Devenir élève* » possède deux axes communs avec les programmes métropolitains de 2008, qui sont « *vivre ensemble* » et « *coopérer et devenir autonome* ». La Polynésie française a ajouté un troisième axe, « *comprendre ce qu'est l'école* ». Là aussi, il semble que le choix du pays offre une plus-value par rapport aux programmes métropolitains, en rétablissant une donnée occultée par ces derniers, à savoir le fait que le rapport à l'école se construit, et qu'il détermine le reste des apprentissages. (cf. travaux de Charlot, Bautier, Fijalkow...). Le même choix est effectué pour l'élémentaire. Il se poursuit logiquement au cycle 3, où les compétences de socialisation et de construction d'une identité citoyenne sont développées dans le cadre de la discipline « *éducation civique* » et valorisées par la primeur accordée à cette discipline. L'esprit de la *Charte de l'éducation* est décliné dans cette discipline qui propose la mise en œuvre d'une culture scolaire pluriculturelle et intégrative, en cinq axes, et qui porte finalement l'essentiel de la dimension innovante des nouveaux programmes :

Participer pleinement à la vie de son école
Être citoyen dans sa commune
Être citoyen en Polynésie française, en France
S'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au Pacifique et s'ouvrir au monde
L'attitude responsable dans l'utilisation des technologies de l'information et de la communication

Cette disposition n'est toutefois pas entièrement cohérente ; en effet, pour la maternelle, dans une liste ordonnée qui propose de façon ordonnée six compétences à développer, introduites chacune par un verbe,

Devenir élève
S'approprier le langage

Découvrir l'écrit
Langues et culture polynésiennes
Agir et s'exprimer avec son corps
Percevoir, sentir, imaginer, créer

la quatrième, « *Langues et culture polynésiennes* » apparaît comme une pièce rapportée et pose question. Sa disposition produit un décalage entre la structuration du programme, qui dissocie les langues et culture polynésiennes des autres compétences — alors que la langue française est intégrée -, et l'esprit qui a semblé initier cette intégration, si l'on se réfère à la mention suivante :

L'acquisition du langage et le développement des compétences de communication, dans un contexte bi ou plurilingue, constituent une nécessité pour mieux aborder les apprentissages. Ils sont menés de manière coordonnée entre les langues en présence. Ainsi, les principales compétences langagières développées en français le seront également en langues polynésiennes. Les comparaisons seront encouragées. (*Prog. PF 2012 : 15*)

Dès lors, si la volonté du rédacteur est de promouvoir la construction plurilingue d'une compétence langagière globale, il n'est pas certain que la structuration des programmes et les critères d'évaluation des résultats favorisent sa mise en œuvre effective, et peut-être même vont-ils constituer un obstacle. En effet, dans la liste des compétences à évaluer au regard du socle, les langues et cultures polynésiennes n'apparaissent pas explicitement, et la « *maîtrise de la langue* » ne concerne que la langue française.

Cp 1 : La maîtrise de la langue française
Cp 2 : La pratique d'une langue vivante étrangère
Cp3 : Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique
Cp 4 : La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
Cp 5 : La culture humaniste
Cp 6 : Les compétences sociales et civiques
Cp 7 : L'autonomie et l'initiative

L'examen de la structuration des enseignements *via* les textes semble donc révéler une ambiguïté relative aux statuts et fonctionnalités des « langues », susceptible de constituer un obstacle à la mise en place d'un véritable espace langagier scolaire dans la classe.

- ***De la « maîtrise de la langue française » à la « pratique des langues polynésiennes ».***

Il convient alors d'interroger les expressions relevées plus haut, à savoir la « *maîtrise de la langue française* » et la « *pratique des langues polynésiennes* ». Vraisemblablement, cette distinction est en partie induite par la formulation des deux premières compétences du Socle,

la compétence 1 étant constituée par « *la maîtrise de la langue française* », et la compétence 2 « *la pratique d'une langue vivante étrangère* ». Qu'en est-il dans le contexte polynésien ?

Une rapide recherche des différentes occurrences dans le corpus linguistique constitué par les programmes 2012 permet de distinguer deux tendances relatives au contexte d'emploi des mots « *maîtrise* » et « *pratique* ». De façon certes globale, il apparaît que le terme « *maîtrise* » est associé aux domaines de la langue française et de ses composantes intra-systémiques dans la perspective d'une grammaire scolaire (orthographe, vocabulaire...). Il est associé aussi aux objectifs du programme, aux savoirs et aux compétences, ainsi qu'au domaine des sciences. L'expression spécifique « *maîtrise de la langue française* » possède 13 occurrences, alors que l'on n'en relève aucune pour les langues polynésiennes.

Le terme « *pratique* », lui, est associé à l'expression orale (en langue française et polynésienne comme en mathématiques où l'on « pratique » le calcul mental), à l'ensemble des langues étrangères ainsi que polynésiennes, aux activités artistiques et sportives et aux activités de jeu, par exemple dans les domaines sportifs ou mathématiques. (De façon exceptionnelle, une occurrence se rapporte à la pratique d'une démarche d'investigation, et une autre à la pratique de la copie).

Cette répartition manifeste une dichotomie entre deux domaines langagiers, le premier paraissant être celui de la langue de l'école, et d'un savoir institutionnel, le second étant celui de l'expression — plus libre? — d'une culture orale et de son ancrage dans le monde physique. Plus encore, du point de vue de l'école, — et cette question n'est pas neuve, pas plus qu'elle ne limite au cadre polynésien —, on peut se demander dans quelle mesure le français est une langue vivante.

La conclusion de ce point s'inscrit dans la lignée du précédent. La réforme et les programmes de 2012 présentent un potentiel et des marges à explorer, notamment dans le cadre des approches plurielles susceptibles d'être mises en œuvre au niveau de la mésoalternance, voire de la microalternance. Toutefois, il apparaît que des disjonctions perdurent entre les langues, disjonctions que contribue à figer le cadre macrostructural. **Pour dépasser cela, les programmes gagneraient à voir convoquer de nouveaux concepts** (cf. *Infra*, 9.2).

❖ LA DISTRIBUTION EFFECTIVE DES LANGUES DE L'ÉCOLE

Voyons maintenant quelle est la distribution linguistique effective. La langue d'enseignement est de façon générale le français. Dans l'enseignement primaire, les « langues et culture polynésiennes » sont enseignées à raison de 2 heures 30 sur une semaine de 27 heures. Comme dans les anciens programmes, elles sont censées être enseignées en tant qu'objet mais aussi véhicule de l'enseignement-apprentissage. Les textes prévoient, nous l'avons vu, qu'en fonction du projet pédagogique de l'établissement, le volume horaire hebdomadaire puisse être étendu jusqu'à 5 heures, ce qui correspond au volume horaire des expérimentations

ECOLPOM. Par ailleurs l'accueil se fait dans la « langue maternelle » en préélémentaire. Le médium d'enseignement est le français dans les autres cas.

Dans le secondaire, où la langue d'enseignement est le français dans tous les cas, on observe peu de changements notables depuis vingt ans. Le bloc des langues polynésiennes change paradoxalement de statut, puisque, identifié implicitement à la langue maternelle dans l'enseignement élémentaire, il vient ici s'inscrire dans le cadre des langues dites régionales, assimilées administrativement aux langues vivantes étrangères, et qui, en l'état actuel, disposent d'un statut restrictif qui ne leur permet pas d'être choisies en LV1. Son statut s'en trouve donc fortement altéré, puisque la langue polynésienne s'avère, sur le plan administratif, une langue étrangère proposée en LV2 (à partir de la classe de 4^e) ou LV3 (à partir de la classe de 2^e) ou encore pouvant être choisie en option facultative dès la classe de 6^e, option que certains collèges ont rendue obligatoire de fait. Concernant les langues étrangères, le choix proposé en LV1 est anglais ou allemand. En LV2, sont proposés anglais, allemand, espagnol, mandarin, et donc tahitien, et en LV3, les mêmes, sauf l'anglais, plus le japonais. Il est clair que le statut administratif des langues est très différent du statut sociolinguistique tel que nous l'avons mis en évidence précédemment (cf. *supra* chapitre 8) puisque certaines possibilités ne sont offertes que dans peu d'établissements (pour l'allemand, le mandarin et le japonais). Non seulement le statut administratif est fort différent du statut réel, les possibilités réellement offertes étant déterminantes, mais encore, il s'avère fort différent du corpus. Il faut donc évaluer distinctement les choix possibles (statut administratif), la possibilité de choix effective (nombre d'établissements concernés¹), et les choix réels (nombre d'élèves par rapport au nombre total).

À l'Université, existent les filières Langues, littératures et civilisations étrangères (LLCE) anglais, Langues Étrangères Appliquées espagnol-anglais, et Langues, littératures et civilisations régionales (LLCR) : langues polynésiennes. Par ailleurs, il existe un enseignement de langues vivantes dans chaque filière : anglais, espagnol, japonais ou *reo ma'ohi*. On note l'existence récente d'un diplôme d'université ouvert en formation continue sur la langue et la culture *hakka*.

Au final, nous pouvons constater **qu'il persiste une distorsion entre les finalités affirmées par la Charte rénovée et la mise en œuvre de l'enseignement**. En effet, la mise en place de la Charte en 2011 n'a pas réellement été suivie de changements notables sur le plan de la distribution sociolinguistique au sein du système éducatif. Le statut officiel et hégémonique du français se reflète dans l'organisation des cours, notamment par le biais de la répartition langue d'enseignement / langue objet d'enseignement. Cette répartition ne suffit pas à occulter les langues polynésiennes mais elle les réduit à un statut qui évolue de façon paradoxale, source de rupture conceptuelle : langue maternelle d'accueil en préélémentaire,

¹ L'allemand n'est enseigné que dans deux établissements (1 collège et 1 lycée), le japonais et le mandarin dans deux lycées. Un petit nombre d'élève (autour d'une dizaine par année) suit un enseignement d'italien par correspondance.

langue d'enseignement en primaire, langue étrangère minorée dans le secondaire, langue reconnue dans le supérieur. Non seulement leur statut dans le système éducatif est inférieur à leur corpus social, mais elles semblent régies par la loi de la double contrainte : langue d'enseignement en primaire, mais très fortement minorée ; langue étrangère dans le secondaire, alors que vernaculaire dans la société, langue enfin reconnue dans le supérieur, mais dans un contexte où le métalinguistique l'emporte sur la pratique sociale¹.

Certaines langues bénéficient d'un statut largement supérieur à leur corpus : c'est par exemple le cas de l'allemand, proposé certes dans un nombre d'établissement fort limité, mais néanmoins avec le statut de LV1. On peut voir là une influence du « calque » de l'enseignement en Polynésie française sur celui de la France. Certes, le choix ainsi proposé permet à des enfants d'expatriés de suivre une scolarité commencée en France de façon cohérente. Néanmoins, les représentations observables en métropole semblent faire l'objet d'une projection directe. Ainsi, on notera que le choix de l'allemand LV1 indique souvent un choix parental relatif à une stratégie scolaire : on gagne ainsi l'assurance de voir son enfant intégrer une « bonne classe ». Dans le même ordre d'idée, l'option tahitien a longtemps joué, elle, un rôle de sélection scolaire *a contrario* au collège. Néanmoins la tendance semble s'inverser ces dernières années, où il apparaît que la langue tahitienne fait l'objet d'une demande croissante, en option comme en LV2. D'après les entretiens que j'ai effectués, ce renversement de tendance serait lié au travail de valorisation mis en place depuis 2004.

Pour clore ce point, je pourrais revenir sur ce que j'avais écrit en 2001 :

L'enseignement semble donc inscrire les langues polynésiennes dans une dynamique qui, au regard du français, s'avère défavorable, certes sur le plan quantitatif, mais surtout du fait des modalités selon lesquelles le statut de cette langue est mis en jeu : conflit, rupture, double contrainte. Il est donc important de mettre en place un certain nombre de stratégies visant à valoriser le plurilinguisme, ce qui suppose de réfléchir à des approches globales ainsi qu'à la question de pilotage. (Saint-Martin, 2001 : 124)

Aujourd'hui, il faut reconnaître que les principes de la *Charte 2011* sont susceptibles d'impulser de nouvelles dynamiques, et que sa mise en place a eu pour effet de valoriser l'identité polynésienne, suscitant une motivation nouvelle. En ce qui concerne les « approches globales » et « la question de pilotage », il est clair que la mise en place d'outils de pilotage a permis une amélioration qualitative substantielle. Toutefois, on peut se demander si les arbitrages qui ont été faits en matière de macro-alternance sont réellement à la hauteur des enjeux. Les « stratégies de valorisation du plurilinguisme » mises en œuvre paraissent plutôt se situer au niveau mésosystémique, avec les cellules de pilotage sectorielles (langues et culture polynésiennes ou LCP ; littérature ; anglais). Nous reviendrons donc sur ces aspects. Nous pouvons maintenant examiner le Projet quadriennal et observer dans quelle mesure ces dynamiques font l'objet d'une évaluation.

¹ Objet d'étude, il ne se différencie guère, sur le plan du statut, du français, de l'anglais langue étrangère, ou encore du latin langue morte.

❖ **L’ÉVALUATION DU DISPOSITIF : LE PROJET ÉDUCATIF QUADRIENNAL POUR LA MISE EN ŒUVRE DE LA CHARTE DE L’ÉDUCATION DE LA POLYNÉSIE FRANÇAISE.**

○ ***Un cadre opératoire au service de la cohérence et de l’efficacité du système***

Considérant que « *la réussite scolaire relève d’un ensemble de facteurs à prendre simultanément en charge* » (*Quadriennal* : 2), le projet quadriennal opérationnalise la Charte et met en place des indicateurs à renseigner tous les ans pendant une période de 4 ans¹. Il fixe six orientations prioritaires, déclinées en « *objectifs opérationnels* » évaluables par le biais d’indicateurs² définis, identifiées comme suit : [Voir en annexe le document complet] :

La première orientation concerne le cursus de la scolarité obligatoire, caractérisé par un socle commun de connaissances et de compétences. [...]

La deuxième orientation vise l’acquisition des moyens de s’insérer correctement dans la vie. [...] L’orientation, véritable compétence à acquérir, les aide à mieux maîtriser la construction de leur parcours. [...]

La troisième orientation concerne la prise en charge des élèves à besoins éducatifs particuliers. [...] Cette orientation vise à réduire les disparités entre les établissements ou les écoles, en fonction de leur isolement géographique et de leur contexte social et économique de recrutement. [...]

La quatrième orientation a pour but l’accueil des élèves dans un contexte de vie scolaire propice à la réussite. [...] Les conditions matérielles et humaines de leur accueil doivent être améliorées. [Internat ... vie scolaire ...] Enfin, en liaison avec les enseignements, la vie scolaire doit offrir du temps et des moyens pour valoriser le contexte polynésien, l’ouverture à la région Pacifique, à l’Europe et au Monde.

La cinquième orientation lie l’amélioration de la réussite des élèves et celle de la formation professionnelle des enseignants et du pilotage des écoles et des établissements. [Interdisciplinarité... travail en équipe...]

La sixième orientation porte sur le fait que la Polynésie française s’est fixée comme nouvel objectif d’amener 70% d’une classe d’âge au niveau du baccalauréat. Il est primordial que le ministère de l’éducation, ses services ainsi que les écoles, centres et établissements se dotent d’outils et de moyens d’évaluation qui permettent le suivi de l’évolution du système éducatif [...] . (*Quadriennal*, 2012 : 2)

○ ***Ruptures et continuités sociodidactiques***

C’est essentiellement dans le cadre de la première orientation que le traitement des langues est explicitement mis en œuvre. Cette orientation vise à « *donner aux élèves les bases d’une éducation et d’une formation réussies* », en référence au *Socle commun de connaissances et*

¹ Soient les années 2011-12, 2012-13, 2013-2014, 2014-2015

² Il présente 128 indicateurs de performance.

de compétences. Dans l'esprit du texte, la réalisation des compétences du Socle passe ici par l'établissement de compétences linguistiques :

Cette orientation concerne le niveau de la scolarité obligatoire. Elle fait de la maîtrise de la langue française la première priorité. Elle met l'accent sur les langues polynésiennes, en tant qu'instruments de culture et de communication ainsi que sur l'anglais, langue vivante étrangère, majoritaire dans la zone Pacifique. Elle n'exclut en rien le reste des programmes et enseignements. (*Quadriennal, 2012 : 2*)

À ce premier niveau, le Socle est en quelque sorte vu par le prisme de la langue française,

Le français, principale langue d'enseignement, conditionne l'acquisition des savoirs disciplinaires. Réciproquement, les disciplines sont le contexte concret, diversifié, ouvert sur le monde, dans lequel s'enracine l'acquisition de la langue. Chaque enseignant est donc le garant du lien entre l'acquisition d'un bon usage de la langue et celle des connaissances dans sa discipline. Un mode d'emploi du socle commun doit relier explicitement le pilier « maîtrise de la langue française » aux autres piliers. Les inspecteurs, les conseillers pédagogiques et les personnes ressources aideront à dresser, aux différents paliers, le répertoire des capacités de communication orale et écrite à travailler transversalement ainsi que leurs modalités d'évaluation. (*Ibid. : 4*)

Dans le cadre de cette première orientation, l'objectif opérationnel n°2 concerne ainsi la langue française : « *Faire acquérir aux élèves une compétence de communication en langue française, suffisante pour suivre profitablement un cursus de formation générale, technologique ou professionnelle, au-delà de la scolarité obligatoire* ». Deux axes sont proposés, « *Conduire les élèves à une pratique correcte de la langue française par des approches transversales* » et « *Conduire les élèves vers la maîtrise de la langue française par des approches spécifiques* ». Ils sont reliés aux indicateurs suivants :

Nombre d'écoles (1er degré) ou de classes (collèges) pour lesquelles est formalisé un projet spécifique relatif à la maîtrise de la langue

Nombre de PPRE proposés, orientés sur la maîtrise de la langue

% d'enseignants ayant installé des automatismes relatifs à la maîtrise de la langue (à l'exception de la mémorisation de poèmes)

% de copies de français du DNB traduisant une maîtrise suffisante de la compétence 1 du socle commun de connaissances et de compétences (*Ibid. : 5*)

Puis l'objectif opérationnel 3 concerne les langues polynésiennes : « *faire acquérir aux élèves le niveau B1 du cadre européen commun de référence en langues, dans une des langues polynésiennes enseignées* ». Il est prévu « un dispositif de certification destiné à accroître le nombre d'enseignants capables d'enseigner leur discipline dans une langue polynésienne », des actions de formation continue (former au CERCL), ainsi que la production d'outils pédagogiques. Les indicateurs sont les suivants :

% d'élèves de 3ème maîtrisant une langue polynésienne au niveau B1
% d'enseignants du premier degré disposant d'une habilitation pour l'enseignement d'une langue polynésienne
% d'enseignants résidents (CIMM) du second degré disposant d'une certification pour l'enseignement de leur discipline dans une langue polynésienne
% d'enseignants de tahitien – français impliqués dans une action de liaison école-collège (Ibid. : 6)

Enfin, l'objectif opérationnel 4 est dédié à la langue anglaise : « *faire acquérir aux élèves le niveau A2 du cadre européen commun de référence en anglais, langue vivante étrangère majoritaire dans la zone Pacifique.* », ayant pour indicateurs :

Évolution du nombre de classes de l'école primaire dispensant un enseignement de l'anglais
% d'élèves de CM2 ayant atteint le niveau A1 de maîtrise de l'anglais
% d'élèves de 3ème ayant atteint le niveau A2 de maîtrise de l'anglais (ou une autre langue vivante étrangère)
% d'enseignants du premier degré ayant une habilitation pour l'enseignement de l'anglais
% d'enseignants du second degré impliqués dans une action d'enseignement de l'anglais à l'école

Les aspects culturels sont associés, eux, à la quatrième orientation, qui a pour but « *d'accueillir les élèves dans un contexte de vie scolaire propice à la réussite* ». Dans ce cadre, l'objectif opérationnel 6 cherche à « *développer un contexte de vie scolaire favorisant le rapport avec le contexte polynésien* ». Elle prend ainsi en compte le projet d'école, l'implication des différents acteurs dans le cadre d'un « *partenariat école-société* », et l'organisation d'une « *journée culturelle polynésienne généralisée dans le calendrier annuel* ». Les indicateurs sont ici :

Évolution du nombre de journées polynésiennes organisées dans les écoles et les établissements.
Évolution du nombre d'actions culturelles en partenariat avec les ressources culturelles de proximité.
Évolution du nombre d'élèves apprenant une langue polynésienne en LV2 ou LV3.
Comparaison du taux de réussite des élèves ayant suivi un enseignement en langues polynésiennes avec ceux n'en ayant pas suivi. (Ibid.)

En somme, nous pouvons observer que l'ensemble produit plusieurs leviers de changement relatifs aux pratiques pédagogiques, sans remettre pour autant en cause l'organisation linguistique fonctionnelle.

1- Les leviers du changement

Le premier levier de changement réside dans **l'impulsion d'une culture éducative commune**, relative à la question de la réussite scolaire, de conception holiste et multiscale ; le Projet quadriennal incite ainsi à la « *mise en place d'actions aux divers niveaux du système éducatif* ». Il suggère l'instauration de passerelles entre les différents degrés :

Le mode d'emploi du socle et l'utilisation de méthodes actives pour l'amélioration de la pratique de la langue française font l'objet de sessions de formation continue regroupant en particulier des enseignants du cycle 3 de l'école et de 6ème et de 5ème du collège.

Par ailleurs, il cherche à impulser un **changement de pratiques**, valorisant deux axes, la diversification et la concertation. Le *Quadriennal* préconise ainsi des pratiques pédagogiques diversifiées dans la classe, tout en instaurant l'élève comme acteur de son apprentissage dans la classe : « *les dispositifs et démarches pédagogiques qui font des élèves les acteurs de leurs apprentissages (travaux par ateliers, groupes de compétences, interdisciplinarité, démarche de projet, etc.) sont à privilégier en tant qu'outils mettant les élèves en situation de mieux communiquer en français, à l'oral et à l'écrit.* » (*Quadriennal* : 4). Il est possible de lire dans cette préconisation l'avènement de pratiques socioconstructivistes¹, vraisemblablement assez peu en usage jusqu'alors dans les classes (ou plus certainement très inégalement réparties).

Un autre aspect, relatif à la prise en compte des élèves, réside dans **l'individualisation des parcours** : au-delà des différents dispositifs, les propositions de PPRE (Programme personnalisé pour la réussite éducative) apparaissent de façon récurrente dans le plan quadriennal : « *des dispositifs particuliers sont instaurés pour accompagner les élèves qui rencontrent des difficultés : maîtres surnuméraires, groupes de compétences, PPRE, intervention d'enseignants spécialisés, aménagements des horaires des élèves, etc.* »

Le Projet quadriennal recommande aussi la mise en place **d'actions concertées** aux différents niveaux du système : concertations pédagogiques au niveau de l'école ou de l'établissement, afin notamment de concevoir des dispositifs d'évaluation pertinents, et rencontres pluri catégorielles visant à la mutualisation des travaux au niveau central, « *Les services de l'éducation organisent des séminaires regroupant les inspecteurs, conseillers pédagogiques et formateurs. Ils permettent de mutualiser les réflexions et propositions relatives à la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences* » (*Ibid.* : 5). Les limites hiérarchiques restent néanmoins fortes : les enseignants se regroupent au niveau de l'établissement, les cadres, au niveau du service.

Un point intéressant réside **dans l'organisation des stages de formation professionnelle continue, sur site** : « *Des stages d'école ou d'établissement sont organisés pour fournir aux équipes les outils nécessaires à la construction de leur projet de mise en œuvre et*

¹ Ces dispositions existent aussi dans les Programmes (2012 : 2) : « Chacun s'accorde aujourd'hui sur l'importance d'un enseignement structuré et d'un apprentissage construit. L'accès au sens par des situations de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre, d'une part, et l'acquisition des savoir-faire instrumentaux et des automatismes d'autre part, ne sont pas antinomiques. Il appartient aux enseignants de varier les approches et les méthodes pour prendre en compte l'ensemble des composantes de tout apprentissage et ainsi atteindre les objectifs de réussite que le Pays a fixés à son École. »

d'évaluation du socle. » (*Ibid.* : 6). Cette organisation est susceptible de permettre une approche territoriale et peut-être, dès lors, plurilingue, de la politique éducative.

Toutefois, en ce qui concerne l'organisation linguistique fonctionnelle, le *Projet quadriennal* recèle aussi quelques contradictions, au regard des autres textes institutionnels (Charte, programmes ...) comme au regard de sa propre cohérence.

2- Quelques contradictions internes

Nous avons précédemment noté qu'en amont, la *Charte 2011* relie l'objectif de réussite scolaire à celui de la maîtrise des langues, dans une compétence langagière globale. Cette conception, qui constitue une avancée en ce qu'elle offre des perspectives de dépassement de l'antagonisme diglossique au bénéfice d'une valorisation du répertoire individuel, ne met pas pour autant en question le statut des langues : « *La langue d'enseignement est le français [...] les langues et la culture polynésiennes sont valorisées* ». C'est ainsi que le statut de langue de scolarisation reste dévolu à la langue française, sans qu'il soit certain qu'elle soit mieux « maîtrisée ».

Par exemple, alors que la valorisation des langues polynésiennes constitue un axe central de la Charte, le projet quadriennal présente des objectifs un peu en-deçà, qui n'accordent pas aux langues polynésiennes le statut de langue de scolarisation, même s'il en vise la fonctionnalité :

Les élèves scolarisés en Polynésie française communiquent majoritairement en français et ont des performances en langues polynésiennes très hétérogènes. L'école, le centre et le collège parviennent difficilement à intégrer le niveau réel de chaque élève. En même temps, les programmes prévoient de dispenser certains enseignements disciplinaires en langues polynésiennes. Cette obligation présuppose que les élèves ont un niveau de maîtrise minimum et commun. (*Quadriennal* : 6)

La mise en œuvre de cette fonctionnalité reste perçue comme aléatoire, voire exceptionnelle, et constitue un chantier à long terme lié aux avancées des travaux de didactisation :

On constate aussi que nombre d'élèves vivent dans des contextes où les langues polynésiennes sont utilisées. **Sous certaines conditions, il n'est pas irréaliste** d'avoir pour objectif de leur faire acquérir plus vite les niveaux A1 et A2 et d'atteindre le niveau B1 en fin de scolarité obligatoire. Pour cela, cinq chantiers doivent être engagés et rapidement menés à terme : • (1) généraliser à 5 heures hebdomadaires au moins l'enseignement des langues polynésiennes à l'école maternelle [...]; • (2) élaborer un programme complet, du cours préparatoire à la 3^{ème} du collège, en consacrant la majeure partie du temps imparti à l'enseignement de la communication. Les élèves qui ont acquis une compétence de communication suffisante intègrent alors des groupes où les langues polynésiennes sont

utilisées au titre de langues d'enseignement ; • (3) mettre en place un dispositif de certification destiné à accroître le nombre d'enseignants capables d'enseigner leur discipline dans une langue polynésienne ; •(4) former les professeurs à la didactique utilisée par le CECRL, reprise par le socle commun et utilisée pour élaborer le programme polynésien ; • (5) produire les outils pédagogiques susceptibles de faciliter la mise en œuvre des programmes. (*Ibidem*)

Par ailleurs, plusieurs niveaux de tension restent perceptibles. Ainsi, tout d'abord, à l'instar de ce que nous avons vu dans d'autres documents (cf. *supra* chap. 7) la langue de scolarisation semble rester confinée dans une vision structurale :

L'étude de la langue ne se limite pas à l'étiquetage de fonctions ou de catégories. La connaissance pratique du fonctionnement de la langue permet aussi **d'automatiser des outils sans lesquels on ne peut accéder à une expression normée**. Les outils à automatiser sont : les correspondances entre l'oral et l'écrit pour lire, les paradigmes de conjugaison oraux et écrits, la connaissance des 1500 mots les plus fréquents de la langue française, les règles générales d'accord en genre et en nombre, la pratique de la dérivation lexicale, les transformations de base des phrases ou des groupes fonctionnels. Les conseillers pédagogiques et les personnes ressources établissent, par niveau, ce qu'il faut savoir et savoir faire. **Les activités d'automatisation vont de l'apprentissage par cœur oral et écrit, à la copie ou à la dictée sous toutes leurs formes, en passant par la reconstitution de textes, les exercices structuraux oraux ou écrits etc. Les performances doivent être progressivement cumulées.** (*Quadriennal* : 5)

D'autre part, l'espace scolaire n'apparaît pas réellement conçu comme présentant des langues en partage. Alors que des approches coordonnées sont conseillées dans les programmes (voir *supra*), les langues restent paradoxalement disjointes, et l'on continue à traquer l'interférence :

Lorsque les difficultés sont liées à la situation de contact de langues de la Polynésie française, le recours à des outils d'apprentissage du français langue non maternelle est indispensable pour **éliminer des interférences classiques**. (*Ibid.* : 5)

Enfin, les indicateurs de réussite proposent une approche essentiellement quantitative. Quelle est, dès lors, la capacité du *Quadriennal* à prendre en charge la gestion des processus et notamment des processus complexes ? La question reste posée.

10.1.3. EN GUISE DE CONCLUSION, NOUS POUVONS ICI SOULEVER DEUX QUESTIONS.

❖ DU CADRAGE STRATEGIQUE A L'EVALUATION DU DISPOSITIF : UNE PERTE DE SENS ?

En premier lieu, je tiens à dire que la mise en place du *Projet éducatif quadriennal* constitue sans nul doute une avancée importante. Comme outil de pilotage, il renforce de façon évidente la conduite cohérente du système éducatif, en tant que nouvelle ligne de force et de cohésion.

Toutefois, j'aimerais émettre une observation relative à sa fonction d'outil d'évaluation, et regarder avec circonspection le rapport entre les mesures qualitatives et les mesures quantitatives, car la plupart des critères utilisés relèvent de cette dernière catégorie. Cela ajouté à une forme de parcellisation — multiplication « des projets », disjonction des langues — risque de nuire à la dynamique cohésive que l'esprit de la nouvelle Charte entend mettre en œuvre. En effet, l'innovation résulte souvent de propriétés émergentes du système non prévues au départ et elle a une part non négligeable dans l'efficacité d'un système¹. Or les outils d'évaluation centrés sur des mesures quantitatives observables n'offrent pas d'espace pour permettre la reconnaissance d'avancées qualitatives importantes. Il faut donc attendre que des rapports institutionnels ou des études faites dans le cadre de recherches puissent mettre en évidence ces propriétés émergentes inattendues mais pertinentes. On peut se demander si tel qu'il est conçu, cet outil d'évaluation va permettre la valorisation des processus efficaces au regard de l'importance du changement visé.

En ce sens, je reprendrai les propos de Lecoinge (2006) qui insiste sur la nécessité de rétablir la dimension éthique et politique de l'évaluation, et d'assurer sa dimension qualitative en l'inscrivant dans une dynamique dialogique :

Dans cette perspective de l'évaluation et de la valeur, évaluer ce n'est pas seulement mesurer ou rapporter des résultats à des objectifs, c'est toujours aussi :

Inscrire les objectifs dans les visées et les finalités, le court terme dans le moyen et le long terme, se poser la question de l'orientation qu'il a prise (au sens de Ricoeur : choisir un orient, une direction commune pour soi et pour les autres)

Traiter la dimension éthique et politique de l'évaluation, l'inscrire dans la visée du bien commun, du développement de la cité ;

Mesurer la valeur ajoutée, en termes de plus-value (optimisation des moyens) mais aussi en termes de « plus-valeur » (satisfaction et développement des acteurs ; accroissement cognitifs,

¹ Je peux donner un certain nombre d'exemples de situations vécues, soit dans le cadre de mémoire CEDIFLE que j'ai accompagnés à l'Université de la Polynésie portant sur des problématiques de recherche-action (ANTON Simone, 2001, *Enseigner, apprendre, une expérience de formation par les pairs*, UPF, 84 p. ; BEAUBERT Corinne, 2001, *Spécificités de l'enseignement du français aux déficients auditifs à Tahiti : compte-rendu d'une expérience de restructuration pédagogique au CEDOP*, UPF, 82 p.), soit dans le cadre de mon expérience personnelle notamment lors de ma mission en Mauritanie. L'efficacité d'un dispositif se mesure notamment à la régulation du projet induite par les « plus-valeurs » appréhendées a posteriori. Il faut donc au moment de la conception du projet laisser une part à l'émergence de l'imprévisible, et mettre en place une évaluation dynamique et qualitative.

identitaires, personnels, culturels ; développement de la capacité d'un système à se piloter, à se projeter, à se finaliser) ou en termes d'émergence (Morin), de différence positive et exponentielle entre les parties et le tout. Ce qui est sans doute dans une approche systémique, l'évaluation par excellence, la mesure de la valorisation ...

Entrer inévitablement dans un débat de valeurs, ce que refusent les « techniciens de l'évaluation » au prétexte, juste, que c'est un débat infini, surtout si, comme c'est le cas aujourd'hui il n'y a plus de système de valeurs qui fasse consensus. [...] on peut même faire l'hypothèse que l'évaluation s'est développée en raison même de la régression des systèmes de valeur : c'est quand il n'y a plus de valeur qu'il faut évaluer ... pour refaire de la valeur, pour débattre et décider de ce qui vaut ! (Lecoïnte, 2006 : 209)

❖ LES LANGUES DE L'ÉCOLE : PARTENARIAT OU COEXISTENCE ?

D'autre part, il apparaît que potentiellement, la coexistence des langues française et polynésiennes, ainsi qu'anglaise, inscrit l'école dans une conception plurielle, mais **les statuts accordés peinent à se départir des dynamiques diglossiques historiques**. En effet, la répartition des langues reste inégalitaire, et les choix statutaires paraissent paradoxalement tiraillés entre deux axes, « *la maîtrise de la langue française* » et « *la pratique des langues polynésiennes* ».

Dans ce contexte et afin de favoriser un bilinguisme et un biculturalisme harmonieux, l'objectif essentiel de l'école est de conduire les enfants à la maîtrise de la langue française et à la pratique de la langue polynésienne en usage dans leur aire linguistique.
(Programmes 2012 maternelle: 7-15)

Ainsi, derrière l'objectif d'un « biculturalisme harmonieux », semble poindre un autre contraste, celui de la disjonction issue du regard colonial — aspect que j'ai largement développé au début de la troisième partie de ce travail — qui opposerait la « nature » des langues d'origine (langues polynésiennes) à la culture scolaire (langue française) inhérente à la langue acquise. Les programmes 2012 peinent à dépasser cette disjonction, même si l'évolution est remarquable par rapport aux programmes antérieurs. **Enfin, au sein du système éducatif polynésien, il apparaît que la problématique bilingue n'est pas réellement prise en charge au niveau du pilotage du système**. Celle-ci est essentiellement vue sous l'angle de la « promotion » des langues et cultures polynésiennes, mais l'organisation des enseignements et les apprentissages plurilingues ne sont pas clairement explicités. En effet, l'enseignement bilingue ou plurilingue peut être mis en œuvre selon différents modèles. Duverger (2007 : 26) distingue trois types d'alternance, non exclusifs les uns des autres mais qui s'articulent au contraire aux différents niveaux :

une macro - alternance, d'ordre structurel, qui concerne la programmation générale des cours,

*une alternance séquentielle, sorte de méso - alternance, la plus délicate sans doute à maîtriser, qui se met en place tout au long de l'unité didactique,
une micro - alternance, qui se réfère aux courts passages d'une langue à l'autre, non programmable, d'ordre très conjoncturelle par conséquent ...*

La macro-alternance consiste définir les modalités d'organisation des langues selon leur statut et leur fonction comme langues d'enseignement : programmée, prévue à l'avance, elle consiste à choisir les sujets, les thèmes, les disciplines, qui vont être majoritairement traités en langue 1, ou bien en langue 2 ... Pour Duverger,

Les critères de répartition des programmes peuvent être d'ordres conceptuel, méthodologique, de difficulté supposée du sujet à traiter, ou de ressources documentaires disponibles ... Mais il y a toujours cette idée que la macro - alternance se prévoit à l'avance, avec tout ce que cela implique au niveau des préparations et collaborations éventuelles avec d'autres collègues, notamment le professeur de langue 2. (Duverger, 2007 : 28)

Or, contrairement à ce qui existe pour d'autres structures d'enseignement incluant les langues régionales, les textes relatifs à l'organisation du système éducatif polynésien ne proposent pas de directives relatives à une alternance des langues (au sens de la macroalternance). Si de tels dispositifs voient le jour, ils sont donc sous la responsabilité pédagogique des cellules, des établissements ou des circonscriptions, instances du niveau méso-systémique. La mise en œuvre opérationnelle du plurilinguisme est en quelque sorte laissée à l'appréciation des acteurs, sans véritable directivité stratégique. Il est possible que ce soit là un choix pertinent, l'avenir le dira. En attendant, l'ensemble laisse l'impression d'un système éducatif qui se veut — se reconnaît ? — fondamentalement bi-plurilingue, mais qui éprouve un certain nombre de difficultés à se penser, et donc à se gérer, comme tel.

Par ailleurs, **les langues polynésiennes paraissent porter seules la problématique bilingue**, à l'instar de ce que l'on observe ailleurs dans les structures bilingues diglossiques tel que l'enseignement public français – basque¹ à parité horaire par exemple —. C'est en effet dans les programmes LCP qu'est développée la notion de compétence langagière globale, de même que la préconisation des approches plurielles, proches de l'éveil aux langues ou de la grammaire comparée.

La Polynésie française est caractérisée par une diversité linguistique où les langues polynésiennes et le français se côtoient. Dans ce contexte plurilingue, l'école doit contribuer à leur maîtrise et à leur enrichissement réciproque (...) L'enseignement du tahitien à l'école primaire (...) participe, aux côtés de celui du français, à la consolidation d'une compétence langagière globale. (*Programmes 2012 LCP : 1*)

¹ Je choisis l'exemple spécifique de l'enseignement bilingue basque dans la mesure où je participe à sa mise en œuvre dans le cadre de mon travail à l'IUFM.

Il apparaît, en quelque sorte, que le plurilinguisme n'est pas l'affaire du français. Or dans les structures bilingues, et notamment en Pays basque où les écoles bilingues à parité horaire ont à ce jour une expérience d'une trentaine d'années, les acteurs ont éprouvé les limites de cette vision dont ils essayent maintenant de s'affranchir. Par exemple, le *Document cadre pour l'organisation des enseignements dans les établissements bilingues du 1er degré* mis en place en 2011 [voir en annexe] instaure désormais un enseignement partagé des disciplines à la place de la distribution diglossique antérieure ; de plus, les actions de formation¹ vont dans le sens d'approches plurielles du plurilinguisme, essayant de dépasser la perspective d'une didactique de la langue pour aller vers une didactique du plurilinguisme et/ou des approches plurielles. Mais il est vrai que le cheminement institutionnel est difficile et que persiste l'idée selon laquelle le bilinguisme c'est l'affaire du basque, pour ne pas dire des Basques, notamment du côté « français ». En somme, ce qui, à mon sens, est aujourd'hui en jeu en Polynésie française comme dans les autres champs des langues régionales, **c'est la notion de langue de scolarisation en partage**, capables de configurer conjointement un espace langagier pluriel au sein de l'espace scolaire.

On notera que Fillol (2012) en vient aux mêmes conclusions dans le contexte calédonien. Elle propose plusieurs pistes — sur lesquelles nous reviendrons au chapitre 11 — qui permettent de tendre « vers une didactique du français et des langues kanak comme langues de scolarisation » :

Les enjeux d'une sociodidactique des langues d'enseignement et de culture dans le contexte calédonien sont multiples (sociétaux, éducatifs et éthiques) puisqu'il s'agit d'orienter l'école calédonienne vers une école plurilingue (Vernaudeau & Fillol, 2009). Quelques pistes de réflexion, et d'action que l'on qualifiera de « sociodidactiques » dans le sens d'un développement langagier moins conflictuel et d'une prise en charge des élèves en détresse linguistique/difficultés scolaires sont à encourager :

- *Initier une formation initiale et continue forte aux pédagogies du langage et en particulier de l'oral à l'école maternelle en français et en langue kanak ;*
- *Initier une didactique du français ET des langues kanak comme langues de scolarisation (et comme langues de cultures) ;*
- *Initier une didactique de l'écrit conçue comme une acculturation à l'écrit dans une visée de prévention des difficultés scolaires ;*
- *Engager une politique forte de recrutement, de formation et de valorisation des enseignants de langues et culture kanak ;*
- *Multiplier les actions d' (in)formation aux parents ;*
- *Et enfin et surtout encourager les recherches collaboratives... (Fillol, 2012 : 88)*

¹ On peut prendre l'exemple de quatre actions de formations mises en place en 2012-13 dans le cadre d'une collaboration entre l'Université Bordeaux 4 / site IUFM de Pau (64) et la DSDEN des Pyrénées-Atlantiques : 1- formation des PES, professeurs des écoles stagiaires (2 jours) 2- formation inter-degré au plurilinguisme, pour l'accueil des EANA et la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle en classe ordinaire 2 x 2 jours sur 2 sites; 3- Accompagnement à la mise en place d'une école bilingue français – espagnol à Saint-Jean de Luz (2 fois 2 jours) ; 4- formation des professeurs des écoles en classe bilingue basque aux implications didactiques et pédagogiques des nouveaux textes de cadrage (2 x 2 jours)

10.2. DISCUSSION. VERS UNE EDUCATION PLURILINGUE ?

10.2.1. LANGUES DE SCOLARISATION, EDUCATION PLURILINGUE ET RELIANCE.

Bien que l'expression n'apparaisse pas dans les textes de cadrage polynésiens, les différentes fonctionnalités attribuées à la langue française et dans une moindre mesure, aux langues polynésiennes les rattachent à la catégorie des langues de scolarisation. Le concept de langue de scolarisation s'est développé notamment à partir des travaux de Vigner (1989, 1992), Verdelhan-Bourgade (2002, 2007), ainsi qu'un certain nombre de travaux institutionnels (Klein, in *Rapport IGEN* 2009), et a récemment donné matière à un ouvrage collectif de référence (Klein, 2012). D'après Verdelhan-Bourgade (2002), la langue de scolarisation (en l'occurrence, il s'agit du français, le FLSco) a un triple rôle, car langue objet d'enseignement-apprentissage, elle est aussi vecteur des autres disciplines et des apprentissages, ainsi que langue de socialisation et d'insertion :

Elle est d'abord matière d'enseignement : sa place est réservée dans les instructions officielles, les programmes et la matière est inscrite à l'emploi du temps (...)

Elle a un rôle de « médiation » puisqu'elle doit permettre aux élèves « de mener à bien des apprentissages fondamentaux et d'apprendre d'autres disciplines (...) ;

Langue de tous les enseignements, langue permettant les apprentissages scolaires, langue de la communication scolaire, elle conditionne l'insertion dans le système et la réussite scolaire à travers des évaluations en tous genres, depuis l'oral quotidien de la classe jusqu'à la certification ultime » (...) (Verdelhan-Bourgade 2002, 29-30)

La langue de scolarisation présente ainsi un champ fonctionnel plus étendu que la simple fonction de langue d'enseignement, puisqu'elle vise les modalités d'insertion scolaire et sociale et pas seulement l'accès aux savoirs et aux compétences disciplinaires.

Parallèlement, la notion a suscité la production de nombreux travaux sous l'égide de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe, où elle acquiert un corolaire. En effet, les travaux articulent la mise en perspective de la langue de scolarisation et de l'éducation plurilingue (Fleming, 2009, *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle*) et donnent lieu à la mise en place d'une *Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Dans ce contexte, Daniel Coste (in Fleming, 2009 : 20) explicite la spécificité de la langue de scolarisation : définie dans une double fonctionnalité « langue comme matière » / « langue(s) des autres matières » elle joue un rôle central dans l'ensemble scolaire plurilingue. C'est ainsi que comparant le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR), centré sur la didactique des langues étrangères, avec la *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* (PRREPI), Coste met en évidence un processus d'extension – focalisation qui institue les langues de scolarisation :

Une extension et une focalisation

Extension: plus seulement les langues vivantes étrangères, mais aussi les langues de minorités, régionales, de la migration et les langues officielles/nationales de scolarisation.

Distinction entre ces différentes catégories, mais approche globale, voire intégratrice, soulignant les interrelations, et même l'interdépendance entre ces langues, en contexte (importance des « Profils de politique linguistique éducative » et du Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe)

Focalisation sur la/les langue(s) de scolarisation comme centre de gravité, pivot de cet ensemble (plus ou moins) intégré; et cela sous une double espèce: langue comme matière / langue(s) des autres matières (Coste, in Fleming, 2009 : 20)

Partant, Coste montre que l'éducation plurilingue est vue comme une éducation inclusive, qui articule dans une démarche plurielle, l'attention au cadre socio-scolaire « *un projet éducatif explicite* » et la centration sur l'individu élève, « *acteur social en devenir* ». Dans le premier cas, il ne s'agit pas seulement « *d'enseigner, apprendre, évaluer des langues, comme pour le CECR* », mais « *d'éduquer* », selon deux axes majeurs, une « *éducation plurilingue qui pose que toutes les langues de et dans l'école - enseignées ou non - sont des langues de l'éducation* », et une éducation « *qui est dans le même mouvement interculturel (...) pour que les jeunes deviennent des acteurs sociaux avertis et responsables dans les sociétés multiculturelles où ils s'inscrivent et entre lesquelles ils circulent* ». Dans le second cas, « *il y a l'apprenant, l'élève, le jeune comme acteur social en devenir, avec son répertoire langagier déjà là et en développement, que l'école va enrichir, contribuer à modeler et à diversifier. Ce jeune est porteur de droits à une éducation de qualité, dont des droits linguistiques et notamment des droits touchant à sa maîtrise progressive des variétés que présente la langue de scolarisation, comme matière et comme langues d'autres matières, parce que toute construction de connaissance passe par du langagier et développe les capacités langagières, et parce que toute éducation prend aussi la forme d'une éducation langagière* » (Coste, in Fleming, 2009 : 20)

Plus récemment, au sein du système éducatif français, la notion de langue de scolarisation (mise en œuvre par un ensemble de textes de référence¹ en octobre 2012) est venue se substituer au *Français langue seconde* (MEN/Viala & alii, 2000) dans le cadre de l'accueil et de la prise en charge des Élève(s) Allophone(s) Nouvellement Arrivé(s). On touche ici un but similaire aux avancées européennes, par des cheminements néanmoins différents sur le plan des choix de politique éducative. Le texte concerne en effet la scolarisation d'un public restreint, celui des EANA dont on peut estimer la proportion à 4% de l'ensemble (Klein, 2012). Ce public se trouve assez souvent scolarisé dans des dispositifs spécifiques, parfois fermés. Outre le fait que ces dispositifs vont être amenés à se reconfigurer, et à s'ouvrir, un

¹ Textes de référence - Octobre 2012 : Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. Circulaire n° 2012-142 du 2 octobre 2012 relative à la scolarisation et à la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Circulaire n° 2012-143 du 2 octobre 2012 relative à l'organisation des Casnav. [en ligne] <http://eduscol.education.fr/cid59114/francais-langue-de-scolarisation.html>

apport non négligeable de la notion réside dans le fait que la langue de scolarisation est associée à un nouveau domaine conceptuel, qui, ici encore, est celui de l'inclusion scolaire :

L'école est le lieu déterminant pour développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale, culturelle et à terme professionnelle des enfants et adolescents allophones. Cette inclusion passe par la socialisation, par l'apprentissage du français comme langue seconde dont la maîtrise doit être acquise le plus rapidement possible, par la prise en compte par l'école des compétences acquises dans les autres domaines d'enseignement dans le système scolaire français ou celui d'autres pays, en français ou dans d'autres langues.

L'école doit aussi être vécue comme un lieu de sécurité par ces enfants et leurs familles souvent fragilisés par les changements de leur situation personnelle. Les élèves allophones arrivants ne maîtrisant pas la langue de scolarisation, en âge d'être scolarisés à l'école maternelle, les élèves soumis à l'obligation scolaire et les élèves de plus de 16 ans doivent être inscrits dans la classe de leur âge. La scolarisation des élèves allophones concerne l'ensemble des équipes éducatives. (Circulaire n° 2012-141 du 2 octobre 2012)

Toutefois, le texte français et les directives européennes ne définissent pas l'inclusion de la même manière. L'éducation inclusive vue du côté européen s'inscrit davantage dans la perspective adoptée par l'Unesco :

*L'inclusion est ainsi envisagée comme un processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même l'éducation. **Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants.***

*Plusieurs raisons justifient cette conception. La première est une justification éducative : la nécessité, pour les écoles inclusives, d'éduquer tous les enfants ensemble implique qu'elles doivent trouver **des modes d'enseignement adaptés aux différences de chacun d'eux et pouvant donc bénéficier à tous les enfants.** La deuxième est une justification sociale : les écoles inclusives peuvent changer les attitudes face à la différence en éduquant tous les enfants ensemble et constituer ainsi le fondement d'une société juste et non discriminatoire. La troisième est une justification économique : il est moins coûteux de créer et gérer des écoles qui éduquent tous les enfants ensemble que de mettre sur pied un système complexe de différents types d'écoles spécialisées pour différents groupes d'enfants. (Unesco, 2003 :12)*

Vue du côté français, l'acception est plus restreinte puisqu'elle concerne un public « à besoins spécifiques », (IGEN/IGAERN, 2009) catégorie dans laquelle sont regroupés par exemple le handicap, les difficultés d'apprentissage, les enfants précoces, les enfants allophones ou voyageurs ... la différence de conception est de taille, puisqu'en France l'éducation inclusive consiste à différencier pour intégrer des élèves « différents » à une situation devenue dans les

textes « ordinaire¹ » mais que l'on continue à désigner sur le terrain comme « normale ». C'est en ce sens que se comprend la démarche préconisée, qui ne consiste pas à modifier en profondeur² le système éducatif, mais à « développer des pratiques éducatives inclusives dans un objectif d'intégration sociale ». Même lorsqu'elle intègre en vue de la réussite scolaire, il semblerait que la pensée française reste centralisatrice. Au contraire, dans la conception de l'Europe (Beacco, 2007, 2010, Fleming, 2009) ou de l'Unesco (2003, 2009), dont la genèse est plutôt anglo-saxonne, l'éducation inclusive consiste à concevoir un modèle scolaire capable d'accueillir tous les élèves, présumés tous différents, non pas d'une norme, mais intrinsèquement. Cette conception me paraît particulièrement pertinente en Polynésie française, si l'on se réfère aux résultats des enquêtes qui ont développés dans la troisième partie de ce travail. **La différence est le fondement de l'identité, c'est donc ce que nous partageons, et non ce qui nous sépare.**

Ces perspectives inclusives apparaissent en filigrane dans la *Charte 2011* qui régit l'enseignement en Polynésie française, et pourraient permettre de dépasser le cadre diglossique pour orienter de façon plus délibérée l'organisation de l'enseignement vers une meilleure réussite scolaire dès lors elle aussi redéfinie. Dans une approche globale du plurilinguisme, on s'acheminerait ainsi vers une sorte de partenariat linguistique, intégrant langues française et polynésienne comme des langues de scolarisation en partage, désignées statutairement comme telles. C'est ainsi qu'en prenant pour point de départ la perspective de l'éducation plurilingue, Coste (2008b : 10) synthétise différents espaces langagiers présents dans l'école : le répertoire langagier de l'élève, la langue de scolarisation comme matière scolaire, la langue de scolarisation comme vecteur d'accès à des connaissances disciplinaires autres, les langues vivantes étrangères, les usages sociaux extrascolaires. Il met en évidence le caractère pluriel de chacun de ces espaces, et s'interroge sur « *l'économie d'ensemble d'une éducation plurilingue* » :

- *Le premier de ces espaces c'est celui que constituent les répertoires langagiers des apprenants, des élèves. C'est ce répertoire discursif déjà pluriel, voire plurilingue, qui, tout au long de la scolarité, va se trouver au contact des variétés de la langue de scolarisation et va – du moins on l'espère – s'en enrichir, s'en restructurer, s'en complexifier.*
- *Le second espace correspond à la langue "commune" de l'école en tant que matière d'enseignement, qui, dans ses pratiques effectives en classe, se présente, rappelons-le, comme moins homogène et une qu'elle n'est symboliquement représentée.*
- *Le troisième espace, lui aussi diversifié dans ses genres et normes, rassemble les usages de la langue de scolarisation dans les matières dites à tort "non linguistiques" du curriculum ; on sait que les difficultés rencontrées par nombre d'élèves dans ces matières peuvent trouver partie au moins de leur origine dans les dimensions langagières de leur fonctionnement ; et il*

¹ Cela représente une avancée par rapport à l'approche antérieure qui consistait à scolariser les élèves « différents » dans autant de dispositifs « différents » selon la nature de cette « différence, » qui a longtemps été considérée comme une forme de handicap.

² Bien qu'à l'échelle d'un établissement, les modifications puissent s'avérer conséquentes, dès lors que l'on passe d'un système de classes à un dispositif ouvert, pour l'accueil des EANA.

n'est pas rare de considérer que ces apprentissages disciplinaires tiennent un peu de la découverte de langues autres (Vollmer, 2006).

- *Le quatrième espace, c'est celui de la ou des langues étrangères que l'école enseigne et qui peuvent aussi (et de plus en plus) avoir une présence et être accessibles dans l'environnement. C'est d'abord pour ces langues que des instruments transversaux et des modèles généraux ont été élaborés, tels le CECR et le Portfolio européen des langues ; c'est là d'abord que la notion de compétence plurilingue a été valorisée, même si elle englobe aussi la langue majeure de l'école et la langue première des apprenants ; d'autre part, c'est à propos et à partir des langues étrangères que des convergences didactiques ont pu être recherchées, soit entre ces langues et la langue de scolarisation comme matière (didactique intégrée des langues), soit entre langues voisines (intercompréhension), soit entre langues et disciplines "non linguistiques" (enseignements bi-plurilingues). Les références sur ces différentes approches sont multiples.*

- *Le cinquième et dernier espace, c'est celui des genres sociaux, des pratiques discursives, des modes textuels présents dans l'environnement (médias, vie civile, etc.) et à la fréquentation active et responsable desquels l'école prépare, tant par la langue de scolarisation que par les compétences et cultures disciplinaires qu'elle apporte. (Coste, 2008b : 10)*

D'une certaine façon, les textes polynésiens dessinent – ou esquissent - ces espaces, et les didactisent de façon inégale. Or c'est là, dans la recherche des modalités d'articulation, qu'une réflexion sociodidactique trouverait sa raison d'être. On se rend compte d'ailleurs en quoi la notion de langue de scolarisation est reliante : elle relie les notions anciennement en usage, Du FLE au FLS en passant par le FLSco pour aller vers le FLM, et de ce fait permet aux acteurs de trouver un terrain commun au-delà des cultures professionnelles différentes. Elle relie par ailleurs la langue de l'école aux approches plurielles, dépassant ainsi la position hégémonique du français issue de la situation coloniale vers un plurilinguisme assumé. Enfin, elle invite à un changement de perspective, vers le répertoire de l'apprenant. En effet,

Dans la perspective d'une éducation langagière, c'est le premier mentionné de ces espaces, le répertoire de l'apprenant, qui importe avant tout. La visée majeure est, surtout si l'on définit aussi le curriculum comme le parcours expérientiel d'apprentissage qu'un sujet effectue, de faire en sorte que le répertoire de l'apprenant s'étende, en relation aux finalités éducatives générales, à une maîtrise croissante des discours, genres et textes qui ont cours dans les autres espaces distingués. (Coste, 2008b : 12)

Le véritable enjeu, aujourd'hui, c'est certainement la capacité du système éducatif à s'orienter vers un modèle inclusif productif de capital social. Cela requiert l'articulation de trois paramètres, la/les langue/s de scolarisation, l'éducation inclusive, le répertoire de l'individu. Ces paramètres agissent à des niveaux différents (méso, macro, micro, nano).

La question de la langue de scolarisation semble donc constituer un levier puissant mais encore largement impensé qu'il serait certainement utile d'exploiter, pour améliorer la qualité du système éducatif dans le sens des valeurs de la Charte 2011.

10.2.2. UN PILOTAGE DU BI-PLURILINGUISME ? QUELQUES PROLONGEMENTS.

À partir du moment où la question de l'éducation plurilingue est posée dans le champ de la République française, deux autres questions méritent d'être soulevées. La première conduit à reconsidérer les résultats de nos investigations et à se demander si l'enseignement bilingue à parité horaire ne serait pas souhaitable – au moins comme un modèle parmi plusieurs possibles — en Polynésie française. Or, l'argument souvent avancé pour justifier son impossibilité est le caractère contraignant de l'article 2 de la constitution. La deuxième question porte sur une autre dimension, qui est celle du pilotage de la politique linguistique, dont on a vu précédemment qu'elle était passée en 2004 de la compétence du ministère de la culture à celle du ministère de l'éducation, ce qui s'est avéré fort profitable pour le champ éducatif. Si les avancées ont été indéniables, le temps est peut-être venu d'en envisager aussi les limites.

❖ L'ENSEIGNEMENT BILINGUE A PARITE HORAIRE EST-IL POSSIBLE EN POLYNESIE FRANÇAISE ?

○ *L'esprit et la lettre*

Le rapport du Conseil économique, social et culturel de la Polynésie française (CESC), *Consultation sur le projet de « loi du pays » approuvant la charte de l'éducation*, adopté en avril 2011, présente différentes études, rapports ou débats autour de la rédaction de la *Charte* et du *Projet éducatif quadriennal*. Ce document permet de comprendre la genèse du projet, ou en d'autres termes, l'esprit de la lettre.

- Sur l'esprit de la Charte :

On s'intéressa tout d'abord au *Compte-rendu de la réunion du Haut Comité de l'Éducation du 15 septembre 2010* (in CESC, 2011 : 48-54) qui fait mention de propositions d'adaptation du *Socle de connaissances et de compétences*. Parmi les projets abandonnés, on trouve la rédaction d'un pilier supplémentaire au *Socle*, relatif à la « *maîtrise d'une langue polynésienne* » présentée par le ministre de l'éducation et soutenue par J.-M. Raapoto : « *si en France métropolitaine la maîtrise de la langue française va de soi, en Polynésie française, cette maîtrise n'a de sens que si elle est précédée ou concomitante à la maîtrise de la langue polynésienne* ». « *Des expériences ont clairement montré que c'est dans le cadre du bilinguisme, voire du plurilinguisme, que nos élèves arrivent à dépasser leurs difficultés* » (CESC, 2011 : 51). Est par ailleurs notifié un problème relatif aux ressources humaines, encore manquantes pour assurer cet enseignement. Une proposition alternative¹ est faite,

¹ faite par madame Langy-Mailion

consistant à intégrer les LCR aux LVE dans le 2^o pilier, ce que les précédents refusent. Au final, la modification demandée ne verra pas le jour en raison du caractère obligatoire — donc présumé anticonstitutionnel — que l'introduction d'un pilier « maîtrise d'une langue polynésienne » aurait conféré à la langue, et aussi du fait de la décision de ne pas modifier le *Socle* déjà en vigueur en France. Il sera donc transposé tel quel en Polynésie. Suite à nos remarques émises précédemment sur l'interprétation à donner à l'expression « maîtrise de la langue », il est à craindre que la proposition de deux piliers « maîtrise de la langue » aurait contribué à faire perdurer la perspective diglossique. Nous retiendrons cependant ici que l'idée de départ — l'esprit de la Charte — consistait donc bien en une réhabilitation de l'équité entre les langues d'enseignement.

- Sur la question des langues d'enseignement / de scolarisation :

En toute logique, dans le cadre de la promotion du plurilinguisme, la notion de « langue de scolarisation » était apparue dans l'intention des rédacteurs de la Charte. Mais elle s'est heurtée à l'avis négatif du Haut Conseil de la Polynésie française¹ (avis n° 58/2010/HCPF in CESC, 2011 : 67), où le rapporteur anticipe les réactions présumées du Conseil constitutionnel, à la lumière sinon de la jurisprudence, tout au moins des délibérations antérieures relatives à des questions proches. C'est ainsi que dans un premier temps, en s'appuyant sur la décision n°2001-456 DC du 17-12-2001, le rapporteur rappelle que « *la jurisprudence distingue la notion de 'langue enseignée' et de 'langue d'enseignement général et de communication au sein de l'établissement'* » et que le Conseil d'État a déclaré illégaux divers textes réglementaires qui autorisaient l'enseignement des LCR par immersion, estimant que cela « *excède les possibilités de dérogation à l'obligation d'user du français comme langue d'enseignement qu'autorisent les dispositions des articles L121-3² et L.312-11³ du code de l'éducation* ». Dans un second temps, le rapporteur évalue la proposition de formulation selon laquelle « *Le français est la langue principale de scolarisation* » à la lumière de l'article 121-3. Il estime alors que cette formulation n'est pas compatible avec le caractère d'exception que l'article 121-3 autorise. Pour lui, cette formulation ne recoupe pas la formule législative selon laquelle « *la langue de l'enseignement est le français* » (article 121-3), et « *il y a lieu de craindre qu'elle n'encoure la censure du juge* » (avis n° 58/2010/HCPF in CESC, 2011 : 83).

¹ Haut Conseil de la Polynésie française, *rapport sur le projet de Loi du pays portant Charte de l'éducation n°58/2010/HCPF*, JJ Delarce, rapporteur, in CESC, 2011 : 55-72.

² Après avoir rappelé que « I. - La maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement. », l'article L 121-3 dispose « II. - La langue de l'enseignement, des examens et concours, ainsi que des thèses et mémoires dans les établissements publics et privés d'enseignement est le français, sauf exceptions justifiées par les nécessités de l'enseignement des langues et cultures régionales ou étrangères, ou lorsque les enseignants sont des professeurs associés ou invités étrangers. Les écoles étrangères ou spécialement ouvertes pour accueillir des élèves de nationalité étrangère, ainsi que les établissements dispensant un enseignement à caractère international, ne sont pas soumis à cette obligation. »

Cet article issu de la « Loi Toubon » (1994) vient de connaître un regain de popularité avec la proposition de loi relative à l'introduction de l'anglais dans l'enseignement supérieur.

³ Article L 312-11 « Les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement, notamment pour l'étude de la langue française. »

- Sur le caractère non-obligatoire de l'enseignement des langues régionales :

Nous avons aussi vu dans la troisième partie de ce travail que le Conseil constitutionnel apporte toujours la même interprétation des articles 2 et 75-1 de la Constitution, selon laquelle la reconnaissance des langues régionales ne saurait accorder de droits spécifiques à leurs locuteurs (Drago, 2010 ; Carcassonne, 2012) ; partant, l'usage de la langue régionale ne peut être ni exclusif ni obligatoire. Par exemple, dans la décision n° 96-373 du 9 avril 1996 relative à la loi portant statut de la Polynésie française, le juge constitutionnel interprète l'article 115 au regard de l'article 2 de la Constitution: « *le français étant la langue officielle, la langue tahitienne et les autres langues polynésiennes peuvent être utilisées* ». Il précise : « *Considérant qu'en égard à cette disposition, la référence faite par l'article 115, premier alinéa, au français en qualité de "langue officielle", doit s'entendre comme imposant en Polynésie française l'usage du français 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 ; que toute autre interprétation serait contraire à l'article 2 de la Constitution* ». Il en résulte que le français s'impose dans la sphère publique, et que l'enseignement des langues régionales ne peut en aucun cas revêtir un caractère obligatoire. Cela est confirmé par l'avis du CC « *Sur l'enseignement des langues polynésiennes : l'article 57 de la Loi organique qui prévoit l'enseignement de la langue tahitienne ou d'une autre langue polynésienne dans le cadre normal des écoles (...) suppose que « cet enseignement ne saurait revêtir un caractère obligatoire* ».

Dès lors, d'autres propositions de rédaction de la Charte seront exclues par le Haut Conseil de la Polynésie française, toujours dans l'avis n° 58/2010/HCPF. Par exemple, une formulation telle que « *Les langues d'origine des élèves sont valorisées. Tout au long de leur scolarité, ils apprennent une langue polynésienne* » ne peut pas, d'après le rapporteur, être admise, l'expression « *ils apprennent* » revêtant un caractère prescriptif. Le rapporteur suggère donc de remplacer « *ils apprennent* » par « *les élèves se voient proposer l'enseignement d'une des langues polynésiennes ...* » (avis n° 58/2010/HCPF in CESC, 2011 : 68).

o ***Des possibilités alternatives ?***

Il est possible d'imaginer des alternatives positives par rapport à au moins deux points de vue, le cadre juridique, et la simple réalité.

En ce qui concerne le cadre juridique, la jurisprudence du Conseil constitutionnel permet de comprendre en quoi les rédacteurs de la Charte ont hésité à encourir « *la censure du juge* ». Toutefois, il faut considérer que l'interprétation de la Constitution n'est pas absolue. En particulier, la réflexion critique de Guy Carcassonne à propos des diverses

interprétations de l'article 75-1 de la Constitution, et notamment la décision 2011-130 QPC du Conseil Constitutionnel selon laquelle l'article 75-1 ne serait pas porteur de droit¹, est très claire à cet égard. De son point de vue, il ne s'agit que d'une interprétation, la plus restrictive parmi plusieurs possibles (Carcassonne, 2012). Le constitutionnaliste observe par ailleurs que ces interprétations restrictives n'ont finalement pas empêché les langues régionales de faire leur chemin.

Les récentes évolutions du Code de l'éducation, dans le cadre de réforme mise en place par la ministre Vincent Peillon autorisent aussi de nouvelles perspectives : l'article 27-bis du projet de loi sur la refondation de l'école, adopté en deuxième lecture par l'Assemblée nationale, le 06/06/2013 mais modifié considérablement par les sénateurs, introduit dans la loi l'enseignement bilingue et dans le Code de l'éducation la reconnaissance des langues "régionales" comme éléments du "patrimoine de la France" et précise explicitement que le recours aux langues "régionales" est possible dans le premier et le second degrés :

I. – L'article L. 312-10 du code de l'éducation est ainsi rédigé :

Art. L. 312-10. – Les langues et cultures régionales appartenant au patrimoine de la France, leur enseignement est favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage.

Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. Le Conseil supérieur de l'éducation est consulté, conformément aux attributions qui lui sont conférées à l'article L. 231-1, sur les moyens de favoriser l'étude des langues et cultures régionales dans ces régions où ces langues sont en usage.

L'enseignement facultatif de langue et culture régionales est proposé dans l'une des deux formes suivantes :

1° Un enseignement de la langue et de la culture régionales ;

2° Un enseignement bilingue en langue française et en langue régionale.

Les familles sont informées des différentes offres d'apprentissage des langues et cultures régionales.

II. – L'article L. 312-11 du même code est ainsi rédigé :

Art. L. 312-11. – Sans préjudice des dispositions de l'article L. 121-3, les enseignants des premier et second degrés sont autorisés à recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en

¹ Le Conseil constitutionnel a été saisi le 21 mars 2011 par le Conseil d'État (décision n° 345193 du 21 mars 2011), dans les conditions prévues à l'article 61-1 de la Constitution, d'une question prioritaire de constitutionnalité posée par Mme Cécile L., Mme Cécile C., Association pour le bilinguisme franco-allemand en Moselle, l'association Culture et bilinguisme de Lorraine - Zweisprachig, unsere Zukunft et l'association Comité fédéral des associations pour la langue et la culture régionales d'Alsace « Fer unsri Zukunft », relative à la conformité aux droits et libertés que la Constitution garantit des dispositions de l'article L. 312-10 du code de l'éducation. Selon les requérantes, ces dispositions ne garantissent pas une protection efficace et effective de l'enseignement des langues régionales : elles méconnaîtraient ainsi l'article 75-1 de la Constitution.

La décision QPC 2011-130 du Conseil constitutionnel établit que le grief est sans objet.

Carcassonne (2012) en critique notamment le troisième considérant : « Considérant qu'aux termes de l'article 75-1 de la Constitution : « Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France » ; que cet article n'institue pas un droit ou une liberté que la Constitution garantit ; que sa méconnaissance ne peut donc être invoquée à l'appui d'une question prioritaire de constitutionnalité sur le fondement de l'article 61-1 de la Constitution ; que, dès lors, le grief est inopérant »

tirent profit pour leur enseignement. Ils peuvent également s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires.

Selon un simple principe de réalité, il est donc aussi possible d'avancer que dans la mesure où il n'est ni exclusif du français, ni obligatoire, un enseignement de langue régionale respecte les contraintes législatives. Donc, un dispositif plurilingue qui propose une langue de scolarisation en partage de façon non obligatoire entre dans le cadre légal. C'est la situation, ici encore, dans l'enseignement public, des sections bilingues en langue basque (60 % des écoles publiques en pays basque proposent des sections bilingues), en langues occitanes, etc.

On ajoutera enfin, toujours au regard de la réalité, que des expérimentations d'enseignement immersif (en classe maternelle) ont pu être mises en place dans le cadre des expérimentations autorisées par l'article 34 du code de l'éducation¹, notamment dans l'enseignement public bilingue basque [voir document en annexe]. Cet article n'est pas aujourd'hui applicable en Polynésie française, mais dans l'avis que nous venons de citer, le rapporteur, à propos de l'article L 312-11 du code de l'éducation, précise « *il n'a pas été introduit en Polynésie française, ce qui ne saurait interdire que la Polynésie française l'incorporât dans sa réglementation sous la réserve qu'impliquent les arrêts du Conseil d'État précités* » (avis n° 58/2010/HCPF in CESC, 2011 : 67). Il doit être possible de tenir le même raisonnement pour l'article 34 et d'ouvrir ainsi la voie à un enseignement des langues plus respectueux de l'esprit initial du projet.

Dès lors, il serait certainement intéressant de réfléchir à ces problématiques et à leurs applications concrètes pour développer un enseignement bilingue à parité horaire.

❖ LE SYSTEME EDUCATIF PEUT-IL ETRE UN OPERATEUR EFFICACE POUR LA PROMOTION DES LANGUES ET CULTURES POLYNESEIENNES?

Nous avons vu précédemment (cf. *supra*, chapitre 2) que dans la succession des gouvernements qui s'est manifestée entre 2004 et 2011 la compétence en matière de politique linguistique changeait selon les gouvernements ; traditionnellement placées sous la compétence du ministre de la culture, les langues et cultures polynésiennes sont passées sous

¹ Article 34 (in Chapitre IV - Dispositions relatives aux écoles et aux établissements d'enseignement scolaire) : "Titre préliminaire - I - Au début du livre IV du code de l'éducation, il est inséré un titre préliminaire ainsi rédigé : Dispositions communes : Art. L. 401-1 - Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. (...) Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. Le Haut Conseil de l'éducation établit chaque année un bilan des expérimentations menées en application du présent article.

la compétence du ministre de l'éducation à partir de 2004, ce qui a donné lieu à la mise en place d'une politique linguistique éducative volontaire. Une cellule LCP a ainsi été mise en place au sein de la DES (direction des enseignements scolaires). Composée de 6 personnes, elle a pour mission principale « *la valorisation et la transmission du patrimoine linguistique et culturel polynésien auprès des différents acteurs de l'Éducation.* ». Cela passe notamment par la promotion du renforcement de l'enseignement des langues et de la culture polynésiennes dans les écoles, la mise à disposition des ressources pédagogiques linguistiques et culturelles, ainsi que d'outils dont certains sont à créer de toutes pièces ; la formation des enseignants (formation initiale et continue) ; les animations pédagogiques, la coordination de projets expérimentaux (Ecolpom), le développement d'activités visant à la valorisation du champ (art oratoire, Orero), etc. Le rattachement des LCP a ensuite fluctué au gré des gouvernements. Il semblerait que depuis les élections de 2013 qui ont vu le retour du Tahoeraa au pouvoir, avec la présidence de Gaston Flosse, les langues soient à nouveau associées à la culture et au patrimoine¹.

L'ensemble de notre travail nous a conduits à considérer les limites de la conception patrimoniale. Nous avons aussi vu le poids symbolique dont étaient chargées les langues polynésiennes à l'école et le fait que leur place y soit due à plusieurs objectifs, parmi lesquels celui d'améliorer la réussite des élèves, mais aussi celui de sauver la langue. Il me semble toutefois que l'existence de cette mission seconde contribue à introduire une prescription supplémentaire susceptible de perturber la mission première qui est la réussite scolaire.

En ce qui concerne la sauvegarde de la langue, que l'on envisagerait avec davantage d'efficacité, à mon sens, sous l'angle du développement que sous celui de la conservation, il est attendu des bénéfices résultant des effets de la scolarisation sur la transmission familiale. Mais, malgré un changement positif du regard porté par les parents sur l'apprentissage de la langue par leurs enfants que révèle l'évaluation du projet ECOLPOM, la relativité de l'entreprise a été soulignée notamment par Salaün (2009). Par ailleurs, la politique linguistique pensée à un niveau différent, au-delà des ministères, permettrait d'envisager, d'impulser et/ou de coordonner des actions spécifiques à l'égard de publics plus larges que celui constitué les écoliers, tels que le public constitué par les parents par exemple. Parmi ces différents axes, l'école serait l'un des leviers possibles, mais non le seul. De nouvelles configurations restent donc à inventer. Différents modèles de structures existent, qu'il serait intéressant d'étudier. On pense notamment aux structures de type Office public de la langue, telle qu'il en existe pour le basque ou le breton ou très bientôt, l'occitan, [voir en annexe document sur l'OPLB ainsi que le document sur la création de l'office public de la langue pour l'occitan]. Par exemple, le bilan de l'Office public de la langue basque², ou OPLB, établi

¹ Par Arrêté d'attribution n° 391 PR du 17/05/2013, le Ministère du tourisme, de l'écologie, de la culture, de l'aménagement du territoire et des transports aériens s'est vu affecter différents établissements culturels ainsi que les trois académies de la langue tahitienne, marquisienne et paumotu.

² Le site internet de l'organisme en retrace l'historique ainsi : « A la signature de la Convention Spécifique Pays Basque, procédure contractuelle retenue pour mettre en œuvre les opérations du schéma d'aménagement, l'État et les collectivités territoriales, en cohérence avec la démarche précédemment engagée, adoptaient sous la dénomination « Politique linguistique », un programme concerté d'aide et de soutien à des opérateurs publics ou privés œuvrant au service du développement de la langue basque. Dans le même temps, un nouveau pas était franchi avec la création de la Maîtrise d'Ouvrage Publique pour la politique linguistique, rassemblant, depuis le début de l'année 2001, l'État, la Région, le Département, le Conseil des élus et le

en 2007¹, montre la mise en place et la structuration progressive d'une politique linguistique. Les actions de promotion de la langue (budget 5 millions d'euros) concernent la mise en synergie de plusieurs secteurs ainsi :

- *L'école dans les trois systèmes : ordinaire, bilingue à parité horaire, immersif (programmation pluriannuelle de l'offre d'enseignement et carte prévisionnelle de l'enseignement du basque)*
- *Les opérations périscolaires en langue basque (centre de loisirs, etc.)*
- *La professionnalisation des opérateurs de formation continue (associations dispensant des formations aux adultes par le biais de cours du soir ou de stages)*
- *Soutien au programme de recherche de l'Académie de langue basque*
- *Installation à Bayonne du centre de recherche Iker*
- *Soutien à la production de matériel pédagogique en langue basque*
- *Fédérer quatre radios d'expression basque*
- *Assurer la bonne réception des chaînes télévision espagnoles émettant en langue basque*
- *Mise en place d'un fond d'accompagnement pour le développement de la langue basque sur internet (source : OPLB site internet)*

L'OPLB a le statut juridique de GIP, groupement d'intérêt public et dispose de la Maîtrise d'Ouvrage Publique pour la politique linguistique, qui rassemble l'État, la Région, le Département, le Conseil des élus et le Syndicat intercommunal de soutien à la culture basque.

En Polynésie française, on suggérera volontiers que le temps est peut-être venu de penser à l'utilité d'une structure capable de mettre en œuvre les axes d'une politique linguistique volontaire au niveau du pays de la Polynésie française et de les coordonner, en servant d'outil de médiation entre les milieux institutionnels, associatifs et la sphère citoyenne.

En ce qui concerne l'école, la distinction entre politique linguistique et politique éducative trouverait un certain intérêt, en permettant de « distinguer pour relier », et paradoxalement, de piloter le bi-plurilinguisme et non pas les langues indépendamment² les unes des autres. Une approche coordonnée ne se limite pas à la pédagogie de la langue dans la classe, elle concerne aussi le rapport qu'entretient une politique éducative à la pluralité sociétale. Or la mission de sauvegarde de la langue par l'école tend à ancrer les représentations dans une vision structuro-

Syndicat intercommunal de soutien à la culture basque. Les différentes institutions faisaient ainsi le choix de se regrouper et de gérer ensemble ce premier dispositif public propre à la langue basque.

Quatre ans plus tard, afin d'inscrire cette organisation dans la durée au-delà d'un seul programme d'actions, les partenaires publics ont souhaité donner un caractère pérenne à ce dispositif en créant un organisme de droit public ayant pour mission explicite d'élaborer, de définir et de mettre en œuvre une politique linguistique pour la langue basque. C'est ainsi que les communes du Pays Basque, regroupées au sein d'un syndicat, les élus du Pays Basque représentés par le Conseil des élus, le Conseil Général des Pyrénées-Atlantiques, le Conseil Régional d'Aquitaine et l'État agissant dans une démarche interministérielle associant les Ministères de l'Intérieur, de la Culture et de l'Éducation Nationale, ont constitué un groupement d'intérêt public, aujourd'hui dénommé Office Public de la Langue Basque. »

¹ Les dates de l'OPLB : 1992/93 : Prise en compte de la langue et de la culture basque dans la prospective territoriale Pays Basque 2010. / 1997 : Validation d'un schéma d'aménagement linguistique dans le schéma d'aménagement et de développement du Pays Basque. / 2000 : Adoption d'un volet propre à la langue basque dans la Convention Spécifique Pays Basque. (Déclinaison territoriale du Contrat de Plan État - Région) / 2001 : Création de la Maîtrise d'Ouvrage Publique pour la Politique Linguistique (Concertation des pouvoirs publics pour l'octroi des aides financières aux associations) / 2004 : Création de l'Office Public de la Langue Basque (sous forme de Groupement d'Intérêt Public).

² Nous avons déjà noté qu'il existe au niveau de la DES plusieurs cellules distinctes : LCR, anglais, littérature.

diglossique, ce que confirme la tentation de mettre en place, via l'introduction d'un nouveau pilier dans le socle commun, une double « maîtrise de la langue » française et polynésienne. Les enquêtes dont nous avons fait état (*supra*, chapitre 8) précédemment montrent à quel point cette représentation est éloignée des pratiques sociales. Il y a donc un enjeu fort, si l'on veut que l'école réussisse sa mission, à ce qu'elle intègre la prise en compte des pratiques réelles qui englobent les variétés mixtes et non normées, ce à quoi fait obstruction la mission de valorisation de la langue qui gagnerait à être mise en œuvre à un niveau supra-éducatif. L'école peut tout à fait contribuer à cette mission, mais il ne faudrait pas perdre de vue que d'une part elle n'est pas omnipotente, et que d'autre part, sa mission reste la prise en charge des locuteurs. Je pense que la primauté de la construction d'un rapport à l'école harmonieux est à accorder aux locuteurs, plutôt que l'assimilation à la langue, ce qui conduit à **restaurer la primauté de la parole humaine sur l'idéologie linguistique.**

10.3. BILAN. VERS UN SCENARIO CURRICULAIRE POUR LE PLURILINGUISME ?

Le pilotage du bi-plurilinguisme reste très largement un impensé institutionnel. Cela est en partie lié au fait que la Polynésie française est limitée par son statut de Collectivité territoriale d'outremer dans son action en matière de politique linguistique, si on reprend la définition de Beacco et Byram (2007) :

*« On posera que la politique linguistique se définit comme une action volontaire, officielle ou militante, destinée à intervenir sur les langues, quelles qu'elles soient (nationales, régionales minoritaires, étrangères...) dans leurs formes (les systèmes d'écriture, par exemple), dans leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) ou dans leur place dans l'enseignement. La politique linguistique peut être menée par des citoyens ou des groupes, par des partis politiques et dans un cadre associatif ou privé. Cette action sur les langues s'effectue dans des conjonctures sociétales et événementielles données et elle en porte la marque. Mais les politiques linguistiques sont aussi fondées sur des principes (économie et efficacité, identité nationale, démocratie...), qui leur donnent sens par delà les circonstances. Le champ des politiques linguistiques est constitué par cet ensemble d'enjeux (conception de la nation, finalités de l'éducation...), d'acteurs (politiques, militants, syndicalistes...) et de niveaux d'intervention (législatif, réglementaire...). **La reconnaissance de la nature politique des questions de langues et d'enseignement des langues est un préalable à toute action dans ce domaine, car les difficultés techniques (structurelles, administratives, financières...) à surmonter par les États, isolément ou dans des démarches communes, ne peuvent l'être sans des prises de position clairement situées par rapport à des principes** ». (Beacco & Byram, (2007 : 17)*

En effet, bien qu'elle dispose de marges dont elle s'empare en partie, la liberté d'action trouve ses limites dans l'interprétation de la Constitution. Dans ce contexte, d'une certaine manière, la Loi organique se substitue au projet d'orientation socio-politique, non sans tensions comme nous l'avons vu (*supra*, chapitre 6). D'où un effet pervers qui rappelle ce que Blanchet,

s'appuyant sur l'ouvrage de Beacco & Byram précité, qualifie comme « *erreur classique de stratégie glottopolitique* » et qui consiste à « *faire porter les efforts sur l'enseignement sans au préalable et parallèlement faire porter les efforts sur le statut et les usages de la langue dans la société en général ; une politique linguistique éducative ne fonctionne que si elle s'inscrit dans une politique linguistique tout court, c'est-à-dire une politique linguistique globale* » (Blanchet, 2012b).

En revanche, en ce qui concerne l'opérationnalisation du plurilinguisme au sein du système éducatif, il y a certainement de grandes avancées à espérer de la mise en place d'un curriculum inclusif, qui paraît correspondre à l'esprit de la Charte et à la volonté des acteurs et usagers de l'école. En faisant cela la Polynésie française se rendrait vraisemblablement service à elle-même, et elle rendrait aussi service à la France en lui fournissant un exemple de « bonne pratique » compatible avec l'école républicaine, et susceptible de donner matière à transposition dans le cadre actuel de la « refondation de l'école ».

CHAPITRE 11. NIVEAU MESO-SYSTEMIQUE. ASPECTS DU TERRITOIRE SCOLAIRE : VERS UNE ECOLE INCLUSIVE ?

Le niveau méso-systémique est défini par les lieux scolaires, les établissements, la classe, les circonscriptions, ainsi que par différents dispositifs. Le niveau décisionnel est ici celui des cadres de l'éducation, des inspecteurs, des équipes de direction d'établissements. C'est à ce niveau que nous pouvons appréhender le système éducatif en mutation en tant que territoire scolaire, tel qu'il est vécu par ses acteurs.

L'analyse et la mise en perspective des lieux et curriculum pour l'éducation plurilingue semblent montrer que de 2008 à 2012, on passe d'un espace scolaire fragmenté à un espace scolaire plus cohérent. Il semblerait que la mise en place de la *Charte* ait permis de susciter un mouvement conduisant de l'anomie à la production de sens, et que l'école en Polynésie française se définisse désormais, potentiellement, comme une école inclusive. On note toutefois la récurrence de certains obstacles, notamment liés au poids de l'histoire coloniale.

11.1. OBSERVATION. UN ESPACE SCOLAIRE FRAGMENTE : LE POINT DE VUE DES ACTEURS DU PILOTAGE. (2008-2010).

Je prendrai pour point de départ les résultats obtenus par le biais de onze entretiens que j'ai menés en mai-juin 2008 avec des cadres de l'éducation, sachant que les principaux éléments contextuels qui apparaissent dans ces entretiens trouvent un écho dans le rapport IGEN 2007 et ont depuis été largement recensés par les États généraux de 2009 ainsi que lors des ateliers relatifs à la mise en place de la Charte 2011. Il ne faut donc pas s'étonner d'apercevoir des éléments déjà énoncés sous un autre angle. Afin de continuer à préserver l'anonymat des personnes, je présente les principaux éléments sous forme de synthèse. Cela n'est pas gênant dans la mesure où de nombreux points font consensus. Les développements plus individuels qui renvoient à une forme d'alter-réflexivité sont mentionnés spécifiquement. Ces éléments seront ensuite mis en perspective avec les aménagements proposés depuis 2010.

Quel est le point de vue des personnels d'encadrement sur la réussite scolaire ? Dans quelle mesure cette perception trouve-t-elle un écho dans la réforme des instruments de pilotage mis en place par la suite ?

Avant la mise en place de la Charte de 2011, nous avons vu que différents rapports ou enquêtes ont pointé un problème de pilotage du système éducatif, état accentué par l'instabilité politique. Nos enquêtes reflètent logiquement ce manque, qui, semble-t-il, a conduit à deux effets assez dommageables : le premier est celui d'un assez grand

découragement des acteurs de terrain. En 2008, la conclusion des entretiens est celle d'un grand pessimisme unanimement partagé. La situation paraît sans issue, les cadres assurent leurs responsabilités avec un dévouement indéfectible mais aussi avec le sentiment de ne pas réellement disposer des moyens d'agir. Le second est la confiscation de la parole par le politique, qui conduit à une forme de blocage de l'action, dans un contexte d'instabilité où l'on ne sait jamais finalement de quelle nature est ou sera le pouvoir en place. (Cela explique qu'aucun entretien n'ait pu faire l'objet d'un enregistrement). Dans le primaire, notamment, les IEN ne sont pas dans un rôle de pilotage, même s'ils sont censés intervenir sur différents chantiers tels que l'évaluation, ou le contrôle de conformité. Ils sont plutôt voués à des tâches de pédagogie. Ils développent le sentiment que leurs propositions peuvent être prises en compte, ou pas, selon des critères flous. Les cadres du secondaire, qui occupent en général la fonction de chef d'établissement, ont davantage d'autonomie dans leur action, qu'ils tiennent de l'autonomie même de leur établissement, et d'une lettre de mission clairement établie lors de leur prise de fonctions. De ce fait, ils paraissent plus confiants dans leur propre sentiment d'auto-efficacité mais ce sentiment est très largement pondéré par la conscience d'une forme d'inéluctabilité de l'échec, à cause de l'impact du contexte social. Il ressort de l'ensemble que le système éducatif ne fonctionne pas en tant que structure de cohésion, structure qui pourrait donner un cadre et permettre la mise en place de projets ou d'actions concertées. Au final, l'impression qui domine est que personne ne fait véritablement fonctionner le système sur le plan structurel. C'est ainsi qu'après avoir pris force précautions oratoires « *on parle sous le sceau du secret, là* », l'un d'entre eux résumait la situation avec un certain fatalisme « *il n'y a pas de pilote dans l'avion* ». De façon fragmentaire, on identifie bien l'existence de structures administratives mais l'ensemble est « parcellisé ». De plus, les pratiques restent très proches du politique (point relevé par le rapport IGEN 2007) ce qui rend difficile l'action sur le système. En 2008, le bilan est ainsi très morose : du point de vue des acteurs, le système éducatif subit une véritable perte de sens, et sombre dans l'anomie.

11.1.1. FACTEURS EXTERNES : LA PREGNANCE DES DIFFICULTES SOCIALES DANS LES PARCOURS SCOLAIRES.

En 2008, la question de la réussite scolaire est essentiellement vue sous l'angle des obstacles constitutifs, et même tout simplement sous l'angle de l'échec. Les personnels mettent toutefois en évidence quelques actions phares de leur projet d'établissement. Trois types d'obstacles émergent plus particulièrement. Dans le cadre de notre travail, ces éléments cités trouvent nécessairement une résonance dans les chapitres précédents, au cours desquels nous avons exploré différents niveaux configuratifs de notre problématique. Je ne retiens donc ici que ce qui est spécifiquement cité par les cadres avec lesquels je me suis entretenue. La construction de la synthèse m'appartient, nécessairement. Le premier type d'obstacle est lié à des facteurs externes : à l'instar de ce qui se passe en France, l'école en Polynésie française présente une grande perméabilité aux contextes socioéconomiques. Apparaît ainsi une forte prégnance des difficultés sociales dans les parcours scolaires. Le deuxième concerne le

fonctionnement interne : on note plusieurs points de rupture tant dans la cohésion du système scolaire que dans la cohérence pédagogique. Le troisième est lié aux dynamiques historiques coloniales, et concerne la construction d'un rapport négatif à l'école.

❖ **UNE GEOGRAPHIE HOSTILE, NON COMPENSEE PAR LES POLITIQUES PUBLIQUES**

L'éloignement géographique est cité de façon récurrente comme un obstacle à la réussite, ainsi que l'isolement social, perçu comme son corolaire inéluctable (fonds de vallée, quartiers spécifiques urbains, poches de pauvreté). Dans certaines zones, une demi-heure de marche est nécessaire pour atteindre l'arrêt de bus, bus qui ne passe pas toujours, du fait des dysfonctionnements. La côté Est est particulièrement affectée par ces problèmes, ou la zone de recrutement du collège couvre une quarantaine de kilomètres sur le littoral, adossé à la montagne. Les élèves se lèvent à quatre heures du matin pour parvenir en cours à sept heures, la réussite de cette entreprise restant hypothétique chaque matin.

Le problème de l'organisation des transports renforce les inégalités et finit par contribuer véritablement à l'abandon de la scolarité.

❖ **MOBILITE IMPOSEE ET EFFETS NEGATIFS DU DERACINEMENT**

Les mobilités sont souvent perçues comme négatives, sur la base de cas concrets dont le nombre reste toujours difficile à estimer mais largement suffisant pour permettre d'établir des typologies empiriques. Un grand nombre de cas cités concerne des adolescents venus d'une autre commune ou d'une autre île pour leurs études, finalement abandonnés, que l'on exploite dans les familles d'accueil, y compris sexuellement. Un proviseur cite l'exemple de trois élèves « SDF » qui dorment dans des voitures, un autre dort dans une buse...

Cette analyse est largement corroborée par les personnels d'éducation, conseillers pédagogiques d'éducation, ou les personnels de santé ou vie sociale (rééducateurs, psychologues, infirmiers...).

❖ **LES RESULTATS OBTENUS AUX EXAMENS SONT EN CORRELATION DIRECTE AVEC LE NIVEAU SOCIOECONOMIQUE DES FAMILLES**

Les problèmes de santé publique sont également cités, car très préoccupants, et généralement liés à la prise de psychotropes : prévalence de l'alcool, du *paka* (cannabis local), ou de drogues chimiques « du pauvre » particulièrement destructrices telle que l'*ice* ... Sont

associés parfois des problèmes de violences intrafamiliales, comme nous l'avons vu précédemment.

Le problème des déscolarisations est important partout. Ces comportements constituent la face émergée de l'iceberg. On compterait ainsi 8 à 12 % de déscolarisation mais 50 à 60 % de difficultés réelles.

Les diagnostics établis en vue des projets d'établissement (voir annexe) montrent clairement que les résultats obtenus aux examens sont en corrélation directe avec le niveau socioéconomique des familles.

Un principal de collège parle d'un véritable « *gaspillage de la jeunesse* ».

❖ **L'INACCESSIBLE EQUITE SCOLAIRE : PIERRE D'ACHOPPEMENT DE LA REUSSITE EDUCATIVE ?**

Qu'il s'agisse du premier ou du second degré, l'équité scolaire est très mauvaise, car aux problèmes contextuels spécifiques s'ajoutent les effets de choix d'administration fort discutables. Nous avons vu précédemment la question des migrations pendulaires, symptôme de ce phénomène.

La carte scolaire elle-même ne fait pas l'objet d'un pilotage, sa gestion s'effectue au niveau politique, entérinant des pratiques clientélistes. Par exemple, pour 350 élèves qui sortent du secteur primaire de recrutement d'un collège de la côte ouest situé en ZEP, on considère que 200 élèves seulement restent dans leur secteur de scolarisation. Une centaine parvient à obtenir une dérogation vers un collège de Papeete mieux considéré, et une cinquantaine va dans le privé. Le détournement de la carte scolaire par quelques-uns conduit ainsi à la ghettoïsation d'autres établissements ou écoles. De ce fait, les résultats des établissements sont fortement dépendants du contexte et de la stratification socio-spatiale-ethnique que nous avons longuement évoquée précédemment.

L'enseignement primaire est marqué par des disparités extrêmes entre les écoles, comme le montrent les tableaux suivants. Le premier met en perspective les profils contrastés de cinq écoles de la zone urbaine. Le second tableau détaille les résultats obtenus aux évaluations en CP en 2007 par type de compétence. Il apparaît que les compétences plus strictement scolaires telles que le langage d'évocation et l'écrit sont soumises aux écarts tout autant, sinon davantage encore, que les autres compétences. Ainsi, non seulement l'école ne parvient pas à compenser les inégalités sociales, mais il semblerait qu'elle contribue à les faire perdurer.

Les effets cumulatifs dont nous avons fait état dans le préambule sont très présents ici, la ségrégation sociospatiale des établissements creuse encore les inégalités socioéconomiques que les élèves subissent de par leur origine.

Tableau 51. Hétérogénéité des écoles de la ville de Papeete

| École | Profil professionnel | Profil CSP et description par les acteurs | Résultats éval. CP 2007 |
|-------|----------------------|---|-------------------------|
| A | École d'application | Très privilégiée. « 75% des élèves extérieurs à Papeete, dérogations obtenues pour cause de travail des parents » | 81% |
| B | École d'application | « Terrain hétérogène » | 74% |
| C | | « Hétérogène : habitats populaires mais aussi résidentiels » | 71% |
| D | | « Déshéritée » | 59% |
| E | | « Très déshéritées ». « caricatures de la déshérence » qui cumule tous les facteurs de l'échec | 58% |

Tableau 52. Résultats de cinq écoles de Papeete aux différents items des évaluations 2007

| compétence | école (effectif) | A (97) | B (109) | C (71) | moyenne PF | D (34) | E (22) |
|-----------------------------------|------------------|----------------------------------|---------|--------|------------|------------|--------|
| | | Notions spatiales et temporelles | 84% | 78% | 68% | 67% | 59% |
| | Écart | +17 | +11 | +1 | 0 | -8 | -16 |
| Lecture : phonologie segmentation | | 82% | 75% | 80% | 73% | 66% | 72% |
| | Écart | +9 | +2 | +7 | 0 | -7 | -1 |
| Langage en situation | | 80% | 73% | 73% | 61% | 59% | 59% |
| | Écart | +19 | +12 | +12 | 0 | -2 | -2 |
| Langage d'évocation | | 66% | 64% | 47% | 47% | 42% | 36% |
| | Écart | +19 | +17 | 0 | 0 | -5 | -11 |
| Activités graphiques, écriture | | 85% | 78% | 75% | 68% | 61% | 62% |
| | Écart | +17 | +10 | +7 | 0 | -7 | -6 |

Il faut toutefois mettre en évidence les effets positifs qui paraissent attachés à l'hétérogénéité, et qui devraient encourager à appliquer une carte scolaire de façon plus rigoureuse. En effet, les écoles A et B, d'une part et D et E, d'autre part, sont homogènes et se situent aux deux pôles de l'inégalité sociale. En tant qu'écoles d'application, les premières (A et B) bénéficient des maîtres les plus confirmés, l'une (A) attirant de surcroît une très grande majorité d'enfants issus des catégories socioprofessionnelles les plus favorisées. Les deux dernières (D et E) en constituent le miroir négatif : elles voient l'affectation des professionnels les plus fragiles, ou dans le meilleur des cas les moins expérimentés, et accueillent des élèves issus de familles ou de quartiers qui concentrent les problèmes sociaux.

Le profil de l'école C est particulièrement intéressant. Cette école accueille un public hétérogène de par sa situation géographique, mais réussit à obtenir une plus-value liée à son efficacité propre, en se situant au-dessus de la moyenne du pays. Ses résultats sont meilleurs que d'autres écoles au profil de recrutement similaire, si tant est que l'on puisse comparer deux écoles en Polynésie française. Il semblerait que l'on soit en présence d'un profil de réussite paradoxale, qui mérite réflexion, aussi nous reviendrons sur cette question un peu

plus loin. Dans le même ordre d'idée, l'école B paraît elle aussi faire preuve d'une bonne efficacité interne au regard de son public, beaucoup plus hétérogène que celui de l'école A. Nous n'aurons pas la possibilité d'affiner cette question dans le cadre de notre présent travail, faute de données, mais il serait bon de rechercher sur le terrain de la Polynésie française quels peuvent être les déterminants de la réussite scolaire en milieu scolaire hétérogène. Espérons que d'autres s'empareront de cette question ...

D'autres types de disparités existent, et notamment les disparités géographiques, que nous avons vues, et qui sont cruciales dans les archipels, conduisant là encore à des mobilités forcées. Aussi les écoles des zones rurales les moins prisées finissent-elles par présenter un profil similaire à celui des écoles de zone urbaine les plus déshéritées : éloignées des ressources didactiques et humaines, elles rassemblent les enseignants les plus précaires, les moins diplômés, moins expérimentés, et les élèves les plus fragiles.

Il existe enfin des disparités en termes de dotation : en 2008, tel collège relativement favorisé qui scolarisait 1300 élèves était doté d'un poste d'assistant de service social et d'une infirmière à temps complet en résidence, alors que quelques kilomètres plus loin, son homologue pourtant classé ZEP, fort de ses 1000 élèves, se nourrissait de l'espoir de l'ouverture d'un demi-poste d'infirmier pour la rentrée suivante.

La concentration des inégalités sur certains territoires conduit à des spirales négatives, où école et contexte social s'interdéterminent : c'est ainsi qu'un cadre décrit la zone d'éducation prioritaire avec un fatalisme que l'on sent empreint d'une affection résignée : « *Une ZEP de la pauvreté, de la souffrance, où les élèves ne peuvent pas travailler, mais pas de violence au sens où on la connaît en métropole* ».

11.1.2. FACTEURS INTERNES : DES RUPTURES DANS LA COHESION SCOLAIRE AINSI QUE DANS LA COHERENCE PEDAGOGIQUE.

❖ LA SOLITUDE MANAGERIALE

La plupart des cadres pose un regard à la fois bienveillant et critique sur les pratiques de leurs collègues enseignants. Prêts à soutenir toutes les initiatives, ils disent n'en trouver finalement que rarement l'occasion. Par ailleurs, il apparaît que l'exigence qu'ils développent envers leurs collègues enseignants est à la mesure de leur investissement propre mais aussi d'une certaine idéalisation de la fonction. Un principal de collège, ancien instituteur lui-même, parle de « *mettre les enseignants au travail* ». Il cite le cas d'un enseignant, inadmissible selon lui, qui « *fait cours d'anglais assis derrière son bureau* ». Il dit ne pas comprendre l'échec en lecture : de son point de vue, l'enseignant n'a pas à laisser un élève quitter l'école sans qu'il sache lire. Ayant lui-même « *gravi tous les échelons* », il se réfère à sa propre expérience : les

souvenirs les plus émouvants qu'il conserve de sa carrière sont ceux où il voyait un enfant de CP entrer dans l'écrit et accéder à la lecture. Cet exemple est révélateur d'une disjonction entre deux cultures professionnelles, l'une idéale, l'autre réelle, corolaire, à mon sens, d'une certaine solitude dans la fonction d'encadrement. Les entretiens que j'ai menés m'ont laissé l'impression que dans l'enseignement secondaire, au-delà de leurs personnalités fort dissemblables, les chefs d'établissement présentent une sorte de profil commun. Surinvestis, travaillant très largement au-dessus des horaires attendus, ils semblent porter sur leurs seules épaules l'immense poids d'un système qui tourne à vide : en l'absence de pilotage réel, c'est de leur personne que semble dépendre le véritable ancrage territorial des établissements.

En fait, l'absence de pilotage au niveau macro — celui du système — fait retomber les responsabilités sur le niveau méso — celui des établissements — contribuant à une parcellisation de celui-ci, et à un morcellement fonctionnel : en 2008, il n'y a pas véritablement de système éducatif, mais des écoles, des circonscriptions, des établissements.

❖ LE PROJET VS LES PROJETS : UNE SYNERGIE IMPOSSIBLE

Dès lors, le niveau méso ne peut jouer le rôle d'interface qui lui serait a priori dévolu. On pourrait alors se dire que dans le cadre de l'autonomie des établissements, d'autres dynamiques parviendront à se mettre en place, mais l'observation montre que ce n'est qu'imparfaitement le cas.

De façon générale, une divergence de vues apparaît : les cadres regrettent en général le peu d'engagement dans les projets d'établissement de la part des enseignants, même si ils reconnaissent un investissement dans les « projets » pédagogiques plus ponctuels. C'est ainsi que dans le primaire comme dans le secondaire, la plupart des directeurs, principaux ou proviseurs estiment que le projet d'école, ou d'établissement, est essentiellement porté par la direction, qui s'appuie parfois sur quelques éléments enseignants. Une directrice d'école précise : « *Le projet d'école c'est ce que j'évalue actuellement en défi et rallye lecture c'est tout autour de la communication orale et écrite. Et en mathématiques tout ce qui est raisonnement* ». Le projet d'école est établi pour trois ans et réajusté systématiquement : « *on a est à la 2^e année, il y a une évaluation sur ce qui a été réellement mis en œuvre* ». La directrice prend elle-même en charge les activités menées dans ce cadre, telles que les défis-lecture : « *c'est moi qui les fais ; les gamins savent qu'ils ont leurs cinq livres à lire* », ou les activités mathématiques : « *en mathématiques, logigramme, sudoku, tangram ...c'est à eux à trouver la méthodologie et c'est là que certains me disent madame on l'a jamais vu en cours... en principe les gamins, ils doivent lire, écrire des questions, me les renvoyer. Moi je regarde, je reformule éventuellement les questions, parce que ça peut être du bachotage aussi. La préparation, je fais tout toute seule. C'est du boulot parce que je relis tous les bouquins, et je fais du CM2 au CP.* » (Directrice école « C »). L'adhésion des enseignants

paraît dès lors consécutive à l'action de la direction : « *parce qu'ils savent que c'est évalué* » (chaque fiche) « *quelque part il faut bouger, ils ne sont pas livrés à eux-mêmes* ». Le rôle de directeur se voit ainsi démultiplié en différentes fonctions : impulsion, coordination, conseil pédagogique, formation, enseignement-relais : « *en fin de compte, c'est nous qui relançons, c'est nous qui dynamisons, c'est nous qui... J'ai cette chance d'avoir été conseillère pédagogique moi-même pendant deux ans...* ».

Dans le secondaire, les chefs d'établissement réussissent en général à s'entourer d'un petit noyau d'enseignants de confiance mais, globalement, leur action de pilotage ne parvient pas à être vraiment relayée par des dynamiques internes. Néanmoins, les rencontres que j'ai eues par ailleurs avec certains enseignants m'ont conduit à observer des qualités humaines comme pédagogiques importantes, il convient donc de se demander pourquoi les dynamiques ne parviennent pas à se mettre en place, et surtout, comment cette synergie pourrait advenir.

Une réflexion sur le sens du mot « projet » paraît dès lors indispensable. Il semble qu'il existe des interprétations divergentes sur la nature didactique du projet, selon que l'emploi qui en est fait relève du singulier ou du pluriel. En fait c'est la conception même du didactique qui est à interroger. Pour ma part, je plaiderais pour l'entendre dans une perspective complexe multi-scalaire, mais il apparaît clairement que ce n'est pas une vision communément partagée sur le terrain. On observe plutôt une disjonction entre les plans du pilotage et de la didactique, entendue dans une conception restreinte qui est celle de la classe.

❖ UNE FAIBLE COHERENCE PEDAGOGIQUE

De façon générale, deux manques sont mis en évidence par les personnels d'encadrement : le manque de travail en équipe et l'absence de pédagogie différenciée. Nous verrons que les enquêtes menées auprès des enseignants et les observations de classe semblent corroborer ce fait.

❖ FAIBLESSE DU PILOTAGE ET IMPORTANCE DE L'EFFET-MAITRE.

L'absence de pilotage est à mettre en lien avec un autre axe, constitué par l'importance de l'effet-maître (cet élément est, nous l'avons vu, observé par ailleurs par Salaün, 2009). Aux deux degrés d'enseignement, les chefs d'établissement et les inspecteurs s'accordent sur le fait que la personnalité des enseignants a un impact majeur. À mon sens, cet élément est d'autant plus important que les structures sont faibles, **ce qui devrait conduire à agir en interaction sur les structures et sur les postures.**

❖ **LES IMPENSES DIDACTIQUES. DU RAPPORT A LA LANGUE AU RAPPORT AU SAVOIR : METALANGAGE ET METACOGNITION.**

Le rapport à la langue est ainsi assez souvent lié à la question de l'intervention enseignante. Les cadres regrettent « *le laisser-aller* », « *l'absence de rigueur et d'exigence* » dans les résultats, associés selon eux à une forme de déresponsabilisation des enseignants.

L'importance est accordée aux compétences jugées utiles, mais tous ne les hiérarchisent pas de la même façon : il semblerait que les cadres du premier degré, exerçant les fonctions d'inspection ou de direction d'école, soient plus sensibles à la dimension langagière des apprentissages. Les cadres du second degré développent davantage la question du rapport à l'école et de la cohésion sociale, que nous reprendrons au point suivant. De notre point de vue sociolinguistique, c'est naturellement l'ensemble de ces compétences qui participe à la construction d'une compétence langagière complexe. De l'ensemble des entretiens, il ressort toutefois les points suivants :

○ ***Les objets didactiques paraissent mal définis.***

Tout d'abord, il existe des ambiguïtés gênantes qui correspondent à de vastes zones d'incompréhension dans le champ éducatif : par exemple, le terme « langage » n'est pas compris comme un ensemble socio-sémio-discursif mais interprété comme signifiant strictement le langage oral, ce qui est réducteur.

L'oral est jugé important pour l'insertion sociale, et plus immédiatement, scolaire. Mais la nécessité de son enseignement est sous estimée ; de ce fait, n'étant pas exploité explicitement comme véhicule pour construire les savoirs, il ne fait pas non plus l'objet d'un enseignement-apprentissage systématique en tant que tel.

L'écrit est jugé important et on s'accorde à penser qu'il faut de la rigueur dans son enseignement, afin d'accéder à la maîtrise de la langue. Toutefois les représentations sur la définition de ce qu'est la « maîtrise » de la langue varient, et il apparaît que cette maîtrise n'est pas nécessairement liée à la correction de la langue, mais, pour certains, tout autant à l'espace de liberté et d'émancipation intellectuelle que représente l'écrit. C'est ainsi qu'un principal de collège se remémorant la façon dont il a lui-même appris à écrire en Martinique, en rappelle la rigueur, qu'il regrette, mais aussi la rigidité, avec laquelle il prend ses distances. À l'époque, dit-il, « *les élèves recevaient autant de coups de règle sur les doigts que de fautes commises dans la dictée* ». Sa propre mère était institutrice, mais il pense qu'elle était trop centrée sur la correction de la langue : au contraire de son point de vue, il faut « *pouvoir se lâcher* » avec la langue, la langue doit être « *un espace de création* ».

○ ***Les objectifs langagiers des disciplines ne sont pas pleinement identifiés***

Pour les inspecteurs, il faudrait identifier les objectifs linguistiques dans les disciplines non linguistiques, car les observations de classe font apparaître une constante : le potentiel langagier des activités n'est jamais exploité. Sont cités, de nombreux cas, par exemple en sciences, où les enseignants mettent les élèves en situation de recherche, et se contentent ensuite de demander le résultat, sans solliciter les différentes conduites discursives qui pourraient être mises en œuvre (argumentation, négociation, rédaction d'une synthèse, réflexion sur la trace écrite...)

- ***La faille du niveau « méta » : peu de discours métalinguistique comme métacognitif.***

Une directrice d'école (école « C ») met l'accent sur les compétences métalinguistiques et surtout métacognitives. Elle-même développe des projets culturels en ce sens : rallye lecture, jeux mathématiques : « *Qu'est-ce qui marche ? Les jeux, beaucoup de résolution de problèmes : logigrammes. « Sport cérébral » acheté dans les magasins [...] On travaille sur les expressions de langage en mathématiques (ex : plus grand que, vingt de moins que ...) ainsi que les tableaux [...] Les élèves sont contents, sympas, aussi bien filles que garçons. D'abord ils réfléchissent seuls, puis doivent se mettre d'accord sur une réponse par groupe. Mais ça s'apprend toutes ces choses-là. L'enseignant intègre cela dans son cours, comme résolution de problèmes. Seul, puis à deux-trois, puis ensuite on leur demande comment ils ont fait, comment ils ont procédé, qu'est-ce qui les a aidés à résoudre le problème. »*

Mis à part ces quelques exemples ponctuels, ce sont plutôt les manques qui sont mis en avant. Pour les IEN, les enseignants doivent être en capacité de tenir un « discours sur » ; or ils déplorent que la plupart des enseignants ont un rapport trop immédiat à l'objet d'étude. De ce fait, la question du langage dans les apprentissages — clé de voûte des programmes alors en vigueur — n'est pas exploitée : il n'y a pas de dimension « méta ».

- ***Des postures à reconsidérer ?***

Un inspecteur interroge ainsi différentes postures constitutives de l'identité enseignante. Il évoque un « rapport particulier » à l'écrit des enseignants du primaire, euphémisme pour dire qu'ils ne lisent pas eux-mêmes. Il interroge aussi l'activité dialogique : pour lui, deux capacités sont essentielles à l'enseignement : savoir questionner et savoir reformuler. Il souligne enfin l'intérêt des approches contrastives : peu diffusées, enseignées de façon quasi ésotérique dans les formations FLE-FLS, elles sont de ce fait très peu mises en œuvre. **Culture, dialogue, épistémologie, méthodologie, c'est l'ensemble de la formation qui se voit questionné de ce fait. Pour nous, c'est donc la question du processus de secondarisation et la construction de la classe comme communauté discursive (Bernié, 2002) qui est à explorer.** Cet aspect sera repris au chapitre 12.

11.1.3. LE POIDS DE L'HISTOIRE : RAPPORT A L'ECOLE, RAPPORT AU SAVOIR, RAPPORT A LA LANGUE

Le rapport à l'école paraît constituer le cadre déterminant qui conditionne le rapport au savoir ainsi que le rapport à la langue. Dans le discours des cadres de l'éducation, il est présenté comme fortement altéré. Le rapport à l'école est ici déterminé par les relations enseignants – élèves et les relations parents – école.

❖ LES RELATIONS ENSEIGNANTS – ELEVES OBEREES PAR LES MALENTENDUS CULTURELS

Tous les cadres rencontrés mentionnent l'existence de problème de communication entre élèves polynésiens et enseignants. Bien entendu, cela ne concerne pas l'ensemble des enseignants ou des élèves, mais plusieurs chefs d'établissement citent ce qui constitue de leur point de vue un problème crucial, et que l'on pourrait désigner par une sorte d'insuffisance, à leurs yeux, d'un « savoir-être » enseignant : engagement dans l'action, recherche de son efficacité, posture alter-réflexive, ne paraissent pas à leurs yeux des attitudes équitablement répandues et les chefs d'établissements (ceux que j'ai rencontré travaillent eux-mêmes beaucoup, pour ne pas dire énormément) citent nombre d'exemples d'enseignants qui de leur point de vue sont « *trop peu investis* », « *trop peu travailleurs* », « *trop peu à l'écoute des élèves* », « *trop empreints de certitudes* ».... Un aspect spécifique concerne les comportements des enseignants *popaas*, lorsque ceux-ci ne sont pas à l'écoute d'une interculturelité. Dans certains établissements, on voit pointer des effets de masse, lorsqu'un corps enseignant majoritairement *popaa* (75%) se trouve en situation d'enseigner à une population massivement polynésienne, et de catégorie socio-culturelle plutôt populaire. Il est à craindre ici que le décalage relève tout autant du social que du culturel. Mais bien évidemment, à l'inverse, parmi les enseignants qu'ils identifient comme de « bons » enseignants, compréhensifs, efficaces, on trouve aussi bon nombre de *popaas*. Ainsi, plus que sur l'origine des enseignants, c'est peut-être sur **la définition des missions d'enseignement qu'il convient de réfléchir.**

Un proviseur parle, à propos des filières technologiques tertiaires, de « *la spirale de l'échec* » de son point de vue, dans un établissement où les résultats sont moins bons qu'ailleurs, la plupart des enseignants qui enseignent dans l'établissement « *sont persuadés que leurs élèves sont très très faibles ce qui n'est pas faux mais ce n'est pas suffisant et donc ils ont des exigences très très en-deçà de ce que les élèves seraient en mesure de réussir* ». De son point de vue encore, l'échec est dû prioritairement à la maîtrise de la langue, insuffisante en ce qui concerne les élèves, et la cause réside dans un déficit d'enseignement. C'est la seule personne parmi les cadres que j'ai rencontrés à avancer l'argument de façon aussi nette. Mais étonnamment et contrairement aux autres établissements, le projet d'établissement ne présente

pas d'axe mettant en avant cette priorité. (Les trois axes prioritaires sont l'accueil des entrants, l'amélioration des résultats aux examens, et la culture conçue comme « ce qui permet de s'évader du réel » ou encore sous une forme anthropologique externe à l'école).

❖ LES RELATIONS PARENTS – ECOLE TRIBUTAIRES D'UN CONFLIT LINGUISTIQUE LATENT

Les personnels de direction font état d'une **rupture entre l'école et les parents** au secondaire. Il est possible de relier ce problème avec le fait que plusieurs d'entre eux déclarent que le projet d'école est très difficile à mettre en œuvre, notamment au secondaire. Les choses semblent plus facile au primaire où les parents sont intégrés via les diverses activités culturelles, danse, fêtes, etc... Un proviseur de lycée professionnel parle d'une « double rupture » : entre les élèves polynésiens et les enseignants *popaas*, d'une part, entre les parents ou les familles, et l'école.

On notera la mention régulière des effets du **conflit linguistique latent (relations de pouvoir, l'école vue comme le lieu de la colonisation)**. Cela rappelle l'existence des conflits de loyauté mise en évidence par Couchaux (2007) : les parents sont aussi, et peut-être avant tout, d'anciens élèves. C'est ainsi qu'un autre proviseur de lycée professionnel¹ évoque la nécessité de « rétablir la dignité des parents » et de « leur montrer que l'école ne cherche pas à imposer le français contre le tahitien ». Dans son établissement, on n'étudie pas le tahitien car ce serait difficile à intégrer dans un emploi du temps déjà très chargé, mais il proposerait volontiers des projets culturels à mettre en place dans le domaine péri-éducatif. Pour lui, il faudrait « dédramatiser l'école », rapprocher les parents de l'école, leur montrer que « l'école n'est pas une machine à écraser les autres cultures ». Il observe que malgré le fait qu'on multiplie les manifestations, portes ouvertes, défilé de mode, etc., très peu de parents viennent dans l'école. Plusieurs explications viennent à l'esprit : d'une part, l'école apparaît comme un lieu artificiel, une « machine » mise en place par les *popaas*. Mais il est possible aussi que les parents ne gardent pas un bon souvenir de leur propre scolarité, ils gardent le souvenir d'une école associée à une expérience d'échec « une machine où on torture les enfants ».

18'32 Cad0x [le souvenir que les parents gardent de l'école c'est que] on leur avait mis une bonne claque dans les dents parce qu'ils n'étaient pas capables de respecter une règle grammaticale/// on voit certains parents quand ils viennent ici ils s'endimanchent ou alors il fuient et ils ne viennent jamais // ou alors quand ils viennent c'est dans de mauvaises conditions quand leur enfant a fait une bêtise // et donc ça contribue ::: **ça fait perdre l'idée que l'école c'est une machine où l'on torture les enfants // et on n'en garde pas de bons souvenirs // et donc**

¹ Dans ce cas particulier, un enregistrement existe, mais je me suis engagée à ne pas le diffuser.

là aussi c'est à nous de ::: montrer aux élèves / et même quand ils démissionnent / quand ils n'arrivent pas au bout de leur études / que ça leur a apporté quelque chose / que c'est pas l'école qui les exclut mais c'est eux qui s'excluent eux-mêmes //

La situation est souvent paradoxale : les parents « *poussent aux études* » (Cad11), imposent souvent une orientation, mais n'hésitent pas à retirer leur enfant de l'école à la première « *bêtise* » : cela leur « *fait honte* ». Ainsi l'école est au mieux le lieu d'un non-sens, au pire, celui de la négation de son être et de la souffrance. Est ainsi signalé à différentes reprises, le fait que la transmission de ce rapport douloureux s'effectue d'une génération à l'autre et nuit à une insertion sereine.

En particulier, **l'école modifie le rapport au savoir et les usages sociaux de la parole tels qu'ils sont établis traditionnellement. Cela peut être perçu comme une agression.** Rien d'étonnant dès lors si le fait de « *chapper* » constitue le sport national. Sur cette question voici un extrait d'entretien que j'ai eu avec le même chef d'établissement que précédemment, où nous confrontons nos expériences.

- CSM [...] une étudiante (...) de formation continue me disait / **mais chapper, ça veut dire s'échapper de l'école / comme on s'échappe de prison ?** / je n'ai pas su quoi répondre, à vrai dire, parce que moi je ne l'ai jamais entendu que dans le contexte scolaire, mais du coup ça m'a donné à penser /
- 21'02 Cad0x Je pense qu'avant c'était très encadré et tout ça / et chapper / ça voulait dire s'échapper aussi / **s'échapper d'une réalité qui était un peu ::: par exemple forcer les enfants à parler / les garçons à parler / alors qu'ils parlent pas chez eux** / et il y a des filles et il y a plein de choses qui se ::: j'ai rencontré dernièrement un garçon qui a un parcours intéressant (...) je l'ai eu à l'école et à l'école je n'ai jamais su lui tirer trois mots / il était très gentil / (...) c'est peut-être pas forcément parce que c'était carcéral l'école avant / mais c'est parce qu'il y avait la vision que c'était dur avec des règles qui étaient difficiles à supporter //dans un groupe // avant un groupe :: en Polynésie / chacun avait ses compétences ::: qui circulaient / il y avait de la tolérance / il en a un qui faisait des bateaux / il y en a un autre qui construisait une maison / un qui pêchait, un qui ::: chacun apportait sa ::: ses ::: SA compétence à un groupe et là on demande à ::: il y avait le *orero* qui parlait pour tout le monde ::: et là on demande à chacun d'avoir des sentiments individuels d'écrire leurs émotions / de parler / et c'est sûr :: c'est sûr que ça pouvait ::: c'est sûr que ça bloquait ::: ça a bloqué plus d'un enfant //
- Nous c'est toujours écrit – oral / développement de l'oral / et puis face à un gamin qui écrit mais qui parle pas ça laisse une drôle d'impression ::: <CSM : ah oui !> on a l'impression que ::: j'ai eu aussi des élèves comme ça (...) pour voir

qu'il y a des élèves qui parlent pratiquement pas et puis qui arrivent à avoir un BTS xxx sans problème / mais ils ont toujours eu 10 - 11 / on a toujours l'impression qu'ils sont besogneux mais en fait il avancent à leur rythme / et si on les a pas traumatisés ou trop bousculés / **ils continuent / mais si ils tombent sur quelqu'un qui veut absolument avoir raison et montrer sa vérité bon ben là ils traumatisent et puis c'est tout / et ils traumatisent peut-être sur plusieurs générations parce qu'après ça se transmet ces choses là /**

22'36 CSM Moi je pense à ça avec des étudiantes de 3^e année de licence LCR (...) et qui ne disaient RIEN (...) en plus c'est un cours où les gens s'expriment, les étudiants de formation initiale sont mélangés avec les étudiants de formation continue, ceux-là parlent de leur expérience/ c'est enrichissant / **ces étudiantes-là elles sont très attentives / elles sont là / mais elles ne participent pas du tout / ET elles réussissent très bien quand même /** alors elles vont plutôt s'exprimer dans une relation pas de classe / par deux ou trois / en petit groupe / par exemple quand je leur demande de faire des dossiers où je les ai encadrées / alors là oui / elles s'expriment beaucoup /

Le respect des cadres communicatifs est aussi mis en avant par une rééducatrice, d'origine tahitienne, lors d'un autre entretien avec les intervenants su GAPP. Elle met en avant le respect de la personne comme préalable à la communication. Du fait de son statut professionnel, c'est une posture peut-être plus clinique que celle qu'adopterait un enseignant. Aussi on songe que les différents personnels gagneraient à se parler davantage.

« Je reste persuadée que pour apprendre une langue et bien on doit respecter la personne qui va parler, quelle que soit la façon dont elle parle au départ, sinon tu lui apprends rien. »

Pour elle, le chemin de la communication passe par le fait se « s'autoriser à ». L'adulte est un médiateur dans le parcours langagier de l'élève.

« Il faut les autoriser à se taire, des fois /// Puis après ils parlent. »

De ce fait, dans la pratique du GAPP, l'éducation à la « langue » passe par des dispositifs ritualisés, tels que des groupes de parole. Ce choix d'intervention est, à notre sens, à mettre en relation avec les évolutions des rituels de parole que nous avons observés dans d'autres institutionnels, tels que le champ religieux par exemple. Le rituel permet à l'adulte de se placer délibérément sur le terrain de la parole de l'autre, tout en respectant sa personne, ce qui constitue une gageure difficile, et de construire ainsi un espace langagier commun.

« On est parti de gros mots. Sinon on ne se parlait pas. On est obligés de passer par tous ces registres pour arriver aux registres de l'école. [...]

Il y a quand même pas mal de gamins, quand ils sont en grande difficulté, ils choisissent de se taire. Il existe des familles où on ne peut pas dire ce qui se passe dans la famille. Des familles « mafieuses ».

Ces entretiens montrent aussi de quelle façon la question du respect dans le rapport à la langue, émerge d'un questionnement alter-réflexif. C'est parce que nous nous interrogeons sur notre différence que nous pouvons essayer de comprendre l'univers langagier de l'autre et créer avec lui un espace d'interaction commun. On pense alors avec consternation aux théories d'un pseudo-inter culturalisme qui consiste à affirmer que les Polynésiens auraient un problème avec l'école par incapacité d'abstraction...

❖ ÉCOLOGIE LINGUISTIQUE ET PROCESSUS DE PAIX ?

Dans un univers scolaire historicisé, où la construction du rapport à l'école, aux savoirs, à la langue, ne peut être dissocié de sa construction sociodiachronique, certains proviseurs envisagent dès lors l'enseignement du tahitien comme **un enseignement de « réparation », propre à restaurer un lien entre l'école et la famille**. Cet enseignement a été mis en place dans un lycée professionnel où il n'existait pas, et dans un autre établissement professionnel où l'on estime que cela viendrait en surcharge de l'emploi du temps, on entrevoit la possibilité d'utiliser des plages périscolaires pour obtenir le même résultat. Les actions menées dans le cadre du projet d'établissement ont pour objectif de créer du lien et la restauration du tahitien s'inscrit dans une perspective que je serais assez tentée de rapprocher d'une culture de la paix¹. Si l'on considère la sortie du conflit diglossique comme un processus de postcolonisation, il est même possible de parler, toutes proportions gardées, d'actions en faveur d'un **processus de paix**.

11.1.4. BILAN

Le bilan qui suit ne s'entend qu'en tenant compte du fait que les entretiens ont été réalisés avant la mise en place de la nouvelle Charte 2011. Aujourd'hui, on notera que la crise est toujours préoccupante, mais le pilotage s'est sensiblement modifié. Néanmoins, il est possible d'identifier trois grands axes pour lesquels un questionnement continu s'impose.

❖ LA PART DE LA « MAITRISE DE LA LANGUE » DANS LA REUSSITE SCOLAIRE PARAIT TRES RELATIVE

¹ Selon l'Assemblée générale des Nations Unies (1999), « la culture de la paix est un ensemble de valeurs, attitudes, comportements et modes de vie qui rejettent la violence et préviennent les conflits en s'attaquant à leurs racines par le dialogue et la négociation entre les individus, les groupes et les États » (résolutions A/RES/52/13 : Culture de la paix et A/53/243 : Déclaration et Programme d'action sur une culture de la paix). Selon l'Unesco (1995), il s'agit de promouvoir « - une culture de la convivialité et du partage, fondée sur les principes de liberté, de justice et de démocratie, de tolérance et de solidarité, - une culture qui rejette la violence, s'attache à prévenir les conflits à leurs sources et à résoudre les problèmes par la voie du dialogue et de la négociation, - une culture qui assure à tous le plein exercice de tous les droits et les moyens de participer pleinement au développement endogène de leur société. » http://www3.unesco.org/iycp/fr/fr_sum_cp.htm

Alors que « *la maîtrise de la langue* » constitue une véritable doxa depuis les États généraux de 2009 jusqu'à la mise en place du Socle commun de compétences et de connaissances en 2012, cet élément n'apparaît que peu dans les entretiens et se trouve grandement relativisé. Du point de vue des cadres, les obstacles principaux à la réussite résident dans les conditions sociales difficiles et dans les pratiques d'enseignement-apprentissage qui méritent d'être revisitées, ainsi que mises en cohérence. Parmi les points à améliorer : pilotage du système, pédagogie différenciée, travail en équipe, investissement.

La question de la maîtrise de la langue en tant que maîtrise du système linguistique paraît relever d'un discours scientifique normatif que l'on véhicule mais auquel, en réalité, peu adhèrent. Alors que les projets qui sont mis en œuvre par le biais du projet d'établissement concernent la plupart du temps la langue et la citoyenneté, la dimension linguistique n'est paradoxalement pas citée comme un obstacle majeur à la réussite. C'est le malentendu interculturel qui est, plus souvent que la maîtrise linguistique, présenté comme un problème obérant les parcours scolaires, ainsi que la difficile construction d'un rapport à l'école harmonieux, les deux manifestant la latence préoccupante de la dynamique coloniale. Les entretiens avec les enseignants font apparaître des points de vue assez convergents. Seules quelques rares personnes (une agrégée de lettres, un proviseur) mentionnent la maîtrise de la langue comme un objectif central. Les témoignages de parcours individuels dont nous avons fait état précédemment sont d'ailleurs fort instructifs à cet égard (*Supra*, chapitre 12).

❖ **L'ESPACE SCOLAIRE EST FRAGMENTÉ : POINTS DE RUPTURE, ESPACES MORCELES, NON-LIEUX ...**

○ ***Des points de rupture***

D'une part, nous avons vu que l'efficacité du système est très largement obérée par de nombreux points de rupture, observables à tous les niveaux : entre les différents degrés (liaison premier – deuxième degré défailante), entre les établissements, entre les ordres d'enseignement. Par exemple l'enseignement professionnel est déconsidéré notamment dans le regard des acteurs du collège, alors que c'est là que les choix d'orientation se font. De ce fait, certaines filières qui offrent de très bonnes perspectives d'insertion trouvent difficilement des élèves. Cela est d'autant plus dommageable que le lycée professionnel offre un environnement protecteur, favorable aux apprentissages (approches par projets, petits effectifs...) Le système lui-même, à bout de souffle, est caractérisé par l'anomie : absence de pilotage, absence de dynamique, absence de projet de société opératoire (la Charte de 1992 reste vaine). À l'échelon de la Polynésie française, les établissements constituent des points sur un territoire, mais il n'existe pas réellement de « tissu scolaire ».

Ce déficit de lien produit des déséquilibres. D'une part, à l'instar de ce qu'il se passe au niveau du pilotage des établissements, le système est faiblement cohésif, et il s'ensuit d'autres déséquilibres : c'est ainsi que la trop faible cohérence pédagogique trouve son corollaire dans

l'importance de l'effet-maître. D'autre part, on peut se demander si, à l'échelon établissement, les différents acteurs vivent bien dans le même lieu. Il apparaît au contraire que les différentes représentations que les acteurs construisent d'un même espace scolaire contribuent à sa fragmentation, et non à sa cohésion.

○ *Un morcellement de l'espace*

Ainsi l'école est un lieu, mais chacun l'habite différemment. On peut dès lors s'interroger sur la construction des espaces collectifs car les discours et représentations montrent des façons très différentes d'habiter les espaces scolaires.

En effet, les différents acteurs, bien qu'ils partagent un même lieu, ne vivent pas dans le même univers scolaire : les enseignants sont centrés sur la classe, les cadres ont une vision plus étendue du territoire scolaire, englobant la totalité des acteurs, et leurs interactions possibles, mais ils paraissent souvent les seuls à développer une vision systémique. Le projet d'établissement, est ainsi conçu comme un outil au service de l'efficacité et de la cohésion des actions ; alors que les enseignants, eux, conçoivent des projets divers, qu'ils ont peine à intégrer aux enseignements plus traditionnels, et dont on peut se demander si l'addition peut suffire à former un tout.

○ *Un non-lieu ?*

Par ailleurs, il est intéressant de se demander dans quelle mesure l'école dont nous avons postulé a priori qu'elle est un lieu, ne constitue pas pour certains un *non-lieu* au sens d'Augé (1992) :

Si un lieu peut se définir comme identitaire, relationnel et historique, un espace qui ne peut se définir ni comme identitaire, ni comme relationnel, ni comme historique définira un non-lieu [...] comme les lieux anthropologiques créent du social organique, les non-lieux créent de la contractualité solitaire » (Augé, 1992 : 100-119)

Pour Augé, les non-lieux sont des espaces que l'homme traverse sans se les approprier (TGV, aéroports, supermarchés, chaîne d'hôtels aux chambres interchangeable, autoroutes, camps de réfugiés, etc.). Le lieu anthropologique fait référence à une identité collective, à une appartenance, à une histoire partagée. Le non-lieu est un lieu qui amoindrit cette conception.

En effet, certains élèves paraissent ne pas sémiotiser¹ les espaces scolaires : il m'est arrivé, au sein d'un établissement, de demander des enseignements à propos des personnes, fonctions ou lieux scolaires, et de constater que visiblement, cela ne fait pas sens pour mon interlocuteur,

¹ Au sens où Cyrulnik parle de sémiotisation lors de *l'ontogenèse du gobelet* (Cyrulnik, 1995, *La naissance du sens*).

indépendamment d'un problème de langue. De la même façon, lors des observations de classe, j'ai pu constater que certains élèves présentent de véritables difficultés à intégrer les rituels scolaires. Je me suis demandé alors dans quelle mesure l'espace scolaire était véritablement habité : dans quelle mesure certains jeunes ne traversent-ils pas le lieu scolaire sans être jamais devenu véritablement élèves¹ ?

C'est ainsi que la définition de l'espace scolaire par ses acteurs conduit à un morcellement. Dès lors, sortir de l'anomie nécessite de réfléchir aux moyens d'une co-construction.

❖ L'ÉCOLE PRODUIT DU DESENCHANTEMENT SOCIAL

En effet, le caractère anémique du système éducatif finit par devenir contre-productif au point que l'école non seulement ne produit pas de capital social, mais au contraire, du point de vue de certains, elle produit du « *désenchantement* » social. Je terminerai alors cette première approche sur un extrait d'entretien avec un proviseur de lycée professionnel, qui invite à dépasser la question de la seule réussite scolaire vers une approche plus globale, et notamment vers une réhabilitation de la dignité.

| | | |
|-------|-------|---|
| 26'36 | Cad0x | <p>Il y a des gens qui disent il faudrait plus de français plus de maths / non non / il ne faut pas plus de français plus de maths / il faut plus d'assistantes sociales / plus d'animateurs de quartier / plus de ::: XXX auprès des enfants de deux ans / trois ans / en les mettant à l'école tout de suite avec des structures / des stimulations / ben ça ce serait du gâteau quoi y aurait pas de réelles difficultés / alors que là / ça continue ::: avec des quartiers / c'est pas une ville qui est défavorisée / c'est des quartiers dans la ville [=> CUCS pour identifier]</p> <p>Il faut sérier / savoir exactement où est le problème / et dans ce problème-là ben il faut mettre des référents de quartier / et puis il faut partir de là / pas mettre des grands pontes qui descendent / essayer de partir de la base et puis essayer de donner quelques outils aux deux ou trois qui sortent du lot pour pouvoir que les gens s'organisent retrouvent des liens sociaux / et après ça redémarrera beaucoup plus vite</p> |
| | CSM | Sans compter qu'on a un bon gisement d'emploi finalement là |
| 28'34 | Cad0x | <p><i>[Les créations d'emplois dans le social ne sont pas d'une rentabilité évidente mais ils permettent de faire des économies sur le futur /</i></p> <p><i>Il est nécessaire de « redorer le blason » des tahitiens populaires]</i></p> |

¹ Dans le même registre, on peut se demander dans quelle mesure certains enseignants, notamment certains enseignants métropolitains cités par les cadres, investissent ou pas les espaces scolaires polynésiens, dans le sens ou le voyage conduit à une reconfiguration sémiotique de l'espace culturel, et cette reconfiguration semblerait poser problème, si l'on en croit le témoignage des uns à propos des autres.

| | | |
|-------|-------|---|
| 29'20 | Cad0x | Il faudrait surtout une volonté politique (...) c'est comme le tahitien (..) il faut trouver du travail c'est là les enjeux (...) vu le nombre d'emplois créés et le nombre de jeunes qui sortent du système éducatif / il va se poser un problème là c'est de savoir à quoi sert l'école si on n'a pas de travail / et donc ça va être :: la faillite ce sera pas par l'échec de la pédagogie ou la mise en œuvre dans les établissements/ mais ça va être au niveau économique / et social / de voir que tout ce qui a été fait / ben ça n'a pas permis de trouver du travail / c'est la même chose aussi en métropole quand on a des maghrébins qui réussissent et qui ne trouvent pas de travail c'est très gênant / parce que si il y a dans un quartier un dealer et puis un bac + 5 qui a pas de boulot ben ils se moquent de lui (...) et donc on crée un désenchantement / et donc les hommes politiques ils ont une responsabilité énorme que je ne pense pas que tous mesurent :: à :: sa vraie valeur |
| 30'59 | CSM | Il y a un vrai danger / c'est quand même très concret ce que vous dites là |
| 31'06 | Cad0x | C'est un vrai danger et c'est ce qui :: ressort :: quand j'ai commencé à travailler avec le SPVS service de proximité et vie sociale / ils seraient pour créer des animateurs de quartier / on a des contacts avec des structures qui s'occupent des zones un peu sensibles et on a l'impression que ça peut très vite dérapier / dans cinq-dix ans / devenir :: un pays qui était un havre de paix et de tolérance / ça peut devenir une poudrière / et ça :: il y en a quelques-uns qui disaient que Mururoa à côté ce sera :: un XXX / (...) il y a quand même de sacrés problèmes et il faudrait s'y atteler / il faudrait dire / on met tout sur la table et on arrête de parler indépendance ou autonomie / les gens ce qu'ils veulent c'est avoir un vrai boulot /après il y a des choix politiques mais c'est après la gamelle [...] |
| | CSM | Mais peut-être aussi qu'on est en train de changer de paradigme non ? que cette opposition autonomie – indépendance elle est en train de perdre de sa pertinence ce que je veux dire par là c'est que finalement peut-être on va s'OUVRIER vers de nouvelles problématiques et à ce moment-là pouvoir travailler |
| 32'56 | Cad0x | (...) c'est vrai que le problème c'est pas un problème idéologique c'est un problème économique et culturel ce serait tellement bien si on pouvait garder la tolérance et plusieurs cultures qui cohabitent ma foi pas trop mal / il y a un exemple d'un art de vivre / je pense que c'est le plus bel héritage que les Polynésiens peuvent laisser à leurs enfants / les anciens ne le perdent pas de vue ça je pense / c'est les jeunes qui peuvent être frustrés au niveau de sortir de l'école ne pas avoir de de d'emploi / ne pas être reconnus je pense que ça vient / c'est là / on va voir dans dix-vingt ans ce que ça va pouvoir donner |
| 34'16 | Cad0x | <i>[les arbitrages du passé n'ont pas été les bons : (1) la terre : on a laissé les promoteurs s'en emparer alors que c'est très important, le « point de départ » de toute chose (2) Le suivi économique : nécessité de créer des emplois]</i> |
| | Cad0x | Les conseillers d'orientation veulent laisser l'enfant faire ce qu'il veut / mais quelles perspectives ? à un moment il faut faire des choix/ regarder la pêche le |

tourisme l'agriculture / et puis redonner la fierté à tous ces gens /c'est pas du tout incompatible avec l'école //que les gens qui cultivent des ananas aillent voir des films / ou lisent des livres /ou s'intéressent à la politique / ben c'est très très bien / et on peut avoir de la fierté mais à condition d'avoir un revenu qui soit décent parce que sinon c'est vite fait (...) rétablir des liens sociaux et redonner de la fierté de la dignité aux gens / si on arrive à faire ça / il n'y a pas besoin d'avoir un salaire de 700 ou 800 000 francs par mois mais un minimum / et si on arrive à faire ça ben ce serait déjà bien ///

La réflexion développée met en évidence le lien entre **insertion professionnelle, cohésion sociale et orientation scolaire, qui demande à la fois volonté politique et synergie d'actions, ainsi qu'une forme de pragmatisme scolaire**. Dès lors, il est certain que la mise en place de la Charte en 2011 et surtout celle du plan quadriennal qui a suivi ont permis de rétablir une forme de confiance dont on peut espérer qu'elle devrait avoir des effets productifs et bénéfiques. L'école doit préparer à l'insertion sociale et professionnelle, il convient donc de développer un projet global : les enjeux sont plus prégnants à ce niveau qu'à l'aune de la seule réussite scolaire.

11.2. DISCUSSION. 2010-2013 : UNE CULTURE EDUCATIVE EN MUTATION. VERS UNE MEILLEURE RELIANCE ?

Le changement intervenu en 2011 avec la nouvelle Charte a permis de mettre en place un pilotage effectif du système éducatif et de générer de nouvelles modalités d'action éducative. Il semblerait que l'on bascule d'un système en rupture vers une meilleure reliance.

11.2.1. CULTURE EDUCATIVE ET CULTURE ANTHROPOLOGIQUE : QUELQUES POINTS D'ANCRAGE

En complément de l'analyse du niveau macro qui a déjà fait l'objet du précédent chapitre, nous allons préciser ici en quoi le nouveau projet éducatif permet de construire une culture professionnelle plus cohésive, et nous essaierons d'appréhender, à partir de quelques points d'ancrage -- projets de circonscriptions ou d'établissements, dispositifs d'intervention sectoriels -- quelle est la part de la pluralité qu'il engendre.

❖ L'INTRODUCTION DE DYNAMIQUES COHESIVES

- *Une culture de l'évaluation au service de la cohésion du système*

À l'instar de son homologue métropolitaine, la Direction de l'enseignement primaire s'est ainsi dotée d'une division de l'évaluation de la prospective et de la performance, ou DEPP, qui « *définit et met en œuvre le dispositif d'évaluation du système éducatif. Elle contribue à l'évaluation des politiques conduites par le ministère. Elle est chargée de la conception et de la gestion du système d'information statistique de la DEP* ». (Source, site DEP.) La *Circulaire de rentrée 2011-2012* précise l'organisation interne du système et rappelle la nouvelle définition des missions de chacun, notamment des cadres ; l'objectif de performance apparaît lié à la cohérence du système ainsi qu'à la continuité. Dans cette logique, l'évaluation est présentée comme un axe fédérateur :

Le pilotage éducatif se traduit, à la fois par un accompagnement des enseignants, mais aussi par un **observatoire des actions et de leur évaluation**. Les concertations pédagogiques planifiées et correctement programmées en posent le cadre.

[...] Le travail des **inspecteurs de l'Éducation nationale**, chefs de circonscription, est celui de pilote de l'expertise pédagogique. [...] Ils animent et mettent en œuvre [...] la politique éducative du ministère. À ce titre, le rôle des conseillers pédagogiques mérite d'être conforté. Les inspecteurs de l'Éducation nationale sont également des évaluateurs [...]

[...]Le **directeur d'école** n'occupe pas simplement une fonction : il exerce un métier à part entière. Il endosse des responsabilités d'ordre pédagogique, relationnel, administratif et managérial. Après sa **mission première de fédérer autour du contrat éducatif**, le directeur est l'interlocuteur privilégié des élus locaux et des parents d'élèves. [...]

Tout progrès dans la gestion du système éducatif sera annihilé si la pratique enseignante n'est pas performante. (Tauhiti Nena, *Circulaire de rentrée 2011-2012* : 4)

Les lignes de force cohésives sont identifiées au sein de la sixième orientation du *Plan quadriennal*, par l'objectif opérationnel 4, qui dans le but de « *garantir et préserver le lien entre tous les membres de la communauté éducative.* », entend « *rénover et renouveler le dialogue* » entre différentes instances :

- entre les services de l'éducation, les écoles, les centres et établissements :

La préparation, la conclusion, le suivi et l'évaluation du projet d'école et d'établissement constitue le « fil rouge » de ce dialogue. Les services de l'éducation encouragent et favorisent les échanges entre les personnels d'encadrement des 1er et 2nd degrés. Les circonscriptions pédagogiques et les bassins d'éducation et de formation sont des lieux d'échanges de pratiques, de réflexions collectives et de dialogue entre écoles et établissement d'une même zone géographique. Ces entités offrent d'ailleurs un cadre d'analyse et de stratégie territoriales. Une attention particulière sera accordée à l'offre de formation dans un souci d'équilibre entre les différentes zones géographiques, et avec la volonté de mieux identifier le parcours de formation du niveau V au niveau III.

- entre les services de l'éducation, les écoles, établissements et les parents d'élèves

Le parent prend et a sa place dans l'École. Des dispositifs permettent aux parents d'élèves de participer à la vie de l'école : association des parents d'élèves, composition du conseil

d'école ou d'établissement ...Cependant, il est tout aussi important pour les parents d'élèves de rencontrer le ministre en charge de l'éducation et ses services. Des moyens doivent mis en place pour faciliter ce type de rencontres et d'échanges.

- **entre les services de l'éducation, les communes, le monde de l'emploi, les associations périscolaires.** Les membres de la communauté éducative contribuent à la réussite des élèves. Les services de l'éducation veillent à les solliciter, les associer, réent des passerelles, privilégient la discussion afin que tous œuvrent ensemble.

La nouvelle politique éducative entend ainsi articuler culture de l'évaluation et organisation cohésive du système éducatif, et d'autre part, favoriser les interactions entre l'école et son environnement.

❖ **DES AXES DE PILOTAGES RENFORCES ET HARMONISES**

Le pilotage est renforcé dans les structures opérationnelles du niveau méso, constituées essentiellement par les circonscriptions et les établissements scolaires.

Les projets de circonscription ou d'établissement qui existaient bien évidemment avant 2008, ont pour objectif le pilotage pédagogique d'une circonscription ou d'un établissement. À partir de 2010, ils intègrent dans leur conception un nouveau cadre de gestion publique, impulsé par le haut, qui impose un pilotage par les résultats et la production des indicateurs fournis par le *Projet quadriennal*. Les "tableaux de bord" fournissent les indicateurs et sont censés permettre un pilotage de la circonscription, plus efficace en termes de résultat, mais aussi plus efficient, au regard du rapport coût/efficacité. Cette démarche présente des aspects corollaires que nous estimons a priori positifs :

- en principe, l'appréciation du rapport coût/bénéfice des dispositifs mis en place est complétée par une analyse des pratiques. C'est donc essentiellement grâce au niveau mésosystémique que le pilotage général du système éducatif accède à des informations de type qualitatif. Cela constitue un premier intérêt.

- un second intérêt réside dans le fait que la recherche de l'efficacité conduit à prendre en compte, en amont, l'environnement socioéconomique et culturel du secteur scolaire concerné et à rechercher les leviers les plus opératoires.

- un troisième aspect positif est amené par le choix de ces leviers qui concernent généralement la cohésion du système : liaison inter-cycle inter-degrés, innovations pédagogiques contribuant à la constitution d'équipes amenées à travailler sur des projets communs ...

- enfin, les projets de circonscription ou d'établissement permettent l'intégration de l'environnement par des activités scolaires et périscolaires, mais aussi de façon plus globale et avec davantage d'efficacité, par le biais des outils de politique de la ville, CUCS (contrat urbain de cohésion sociale) ou PEL par exemple. Ils permettent aussi dès lors un accompagnement à la parentalité.

Nous allons nous limiter ici à quelques exemples pour ne pas trop alourdir le propos, d'autres éléments étant recensés en annexe.

○ *Les projets de circonscriptions*

L'exemple du projet de la circonscription de Faa'a, élaboré en 2010, et intitulé *Vers une rénovation de la ZEP de FAA'A : des écoles en réseau entre elles et en continuité avec le collège*, [Voir en annexe], est remarquable sur la mise en œuvre des quatre points cités.

1- Un projet fédérateur au service d'une meilleure cohésion territoriale...

Faa'a est la ville la plus peuplée de la Polynésie française, (près de 30 000 habitants) située en banlieue de Papeete côte Ouest et réputée pour être un fief indépendantiste — dont le maire est, depuis 1983, Oscar Temaru — ce qui implique une population majoritairement *Maohi* et polynésianophone. (Voir aussi *Supra*, chapitre 6, analyse des dominantes ethniques par quartiers de la zone urbaine et périurbaine de Pape'ete, dont nous retrouvons les traits).

Le diagnostic établi sur la base des données du recensement ISPF (p. 4 du projet de circonscription), dont je reprends globalement le propos ici, présente une population jeune (53% a moins de 29 ans) et très largement défavorisée : 69.3% de la population est considérée défavorisée (contre 20.2% plutôt favorisés). Ce pourcentage monte largement à plus de 75 % si on insère les inactifs non retraités et non étudiants et les retraités des CSP défavorisées. En ce qui concerne les diplômes, pour la population de 15 ans et plus, 42.3 % des personnes ont arrêté à la fin du collège. 17.7 % accèdent aux études supérieures. Par ailleurs, l'habitat précaire prédomine et les familles cohabitent (29 %) dans des conditions difficiles. « *Il n'est pas rare de voir une vingtaine de personnes vivre sous le même toit dans une maison de 4 pièces. Ceci pose le problème des conditions de travail à la maison pour les écoliers, collégiens et lycéens et de l'hygiène de vie* ».

Les résultats scolaires sont eux aussi « défavorisés », par exemple l'évaluation 6^e en français (données 2003-2008) montre que la réussite des élèves de Faa'a (27.2%) se situe très nettement au-dessous de celle du Territoire (40.5%), elle-même en deçà des résultats métropolitains (57.5%). Le taux d'élèves en retard est 36% en classe de 6^e, et 49% en 3^e.

La conscience du poids de l'environnement conduit les concepteurs du projet de circonscription à rechercher un certain nombre de leviers propres à accroître la concertation et la cohésion sociale :

A la lecture approfondie des éléments en notre possession, des axes de travail évidents se dessinent :

Acquérir les **savoirs fondamentaux** : maîtrise de la langue orale et écrite (française et polynésiennes) et renforcer les apprentissages en mathématiques.

Développer la **construction du rapport à la loi pour vivre ensemble** : mise en place des conseils d'élèves, de délégués, des médiateurs, construction d'une citoyenneté en actes avec une marge de décision pour l'élève dans un cadre rigoureux, exigeant.

Améliorer **les continuités inter cycles, intra cycle**, en développant des outils communs, en harmonisant les démarches, en favorisant les prises en charge personnalisées, en mettant en place des enseignants inter degrés.

Créer un environnement de réussite en **réduisant les inégalités après la classe** (PPRE, PEL, école ouverte, accompagnement éducatif), en réinvestissant les parents dans l'éducation de leurs enfants (aide à la parentalité, école des parents).

Réduire la fracture culturelle en élargissant l'horizon d'études et de connaissances des jeunes par un partenariat avec l'Université, l'IUFM situés sur la commune de Faa'a.

Faire évoluer les pratiques enseignantes en proposant aux élèves des activités signifiantes, portées par des projets finalisés par des productions socialement reconnues car fortement médiatisées. (*Projet de rénovation de la ZEP de Faa'a, 2010 : 39*)

La rénovation de la ZEP de Faa'a passe aussi par un projet de plus grande envergure, qui s'inspire du dispositif ECLAIR. Celui-ci devrait permettre de travailler sur différents axes d'innovation cohésifs et aussi de donner davantage de cohérence territoriale au projet global.

Le programme ECLAIR (écoles collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) est expérimenté à la rentrée 2010 dans des établissements concentrant le plus de difficultés en matière de climat scolaire et de violence. **Les objectifs** sont :

améliorer le climat scolaire et faciliter la réussite de chacun

renforcer la stabilité des équipes

favoriser l'égalité des chances

Ce programme prévoit pour les établissements des innovations en matière de pédagogie¹, de vie scolaire² et de ressources humaines³. On peut s'en inspirer au niveau du primaire pour procéder à une relance de la ZEP dans une dynamique d'ambition et de réussite. (*Ibid*)

¹ **Des innovations pédagogiques** : Les corps d'inspection accompagnent les équipes pédagogiques et éducatives dans le choix et le suivi des expérimentations mises en œuvre. Elles portent sur : 1- la continuité pédagogique entre l'école primaire et le collège, entre le collège et le lycée ; 2- les progressions pédagogiques, la conduite de classe et la mise en place de modalités variées de prise en charge des élèves ; 3- l'organisation de travaux interdisciplinaires et la conduite de projets ; 4- l'organisation du temps scolaire en encourageant la pratique régulière d'activités physiques et sportives et d'activités artistiques ; 5- l'organisation du hors temps scolaire en encourageant la pratique régulière d'activités physiques et sportives et d'activités artistiques, en s'appuyant sur le service des sports de la ville, sur les associations ; 6- la définition du projet d'orientation de l'élève en lien avec le parcours de découverte des métiers et des formations.

² **Des innovations de vie scolaire** : Le programme Éclair propose d'instituer au sein des établissements certaines nouveautés comme : 1- les règles communes de vie. Elles sont élaborées grâce au travail collectif de l'ensemble des équipes pédagogiques et éducatives. Une fois adoptées, elles sont respectées par l'ensemble des membres de l'établissement 2- la commission de vie scolaire. Elle se réunit chaque semaine pour trouver, avec les partenaires, des solutions adaptées pour les élèves qui dérogent aux règles communes. Pour les comportements répréhensibles, l'aspect éducatif de la sanction est privilégié, grâce notamment au recours aux mesures d'utilité collective 3- le préfet des études. Dans les collèges et les classes de seconde des lycées généraux, technologiques et professionnels il est désigné pour chaque niveau afin d'assurer le suivi pédagogique et éducatif des élèves. 4- des rituels. Les équipes éducatives peuvent travailler sur les rituels pour favoriser "la mise au travail" des élèves. 5- l'implication des familles qui sont très largement associées à la vie de l'établissement et bénéficient d'actions d'accompagnement telles que la mallette des parents.

³ **Des innovations dans les ressources humaines** : Ces innovations portent sur le recrutement et la gestion des carrières [... postes à profil, rémunération et déroulement de carrière plus favorable...]

La stratégie globale réside dans la mise en cohérence de trois espaces, scolaire, familial et social. De cette convergence se dégagent cinq axes d'intervention du projet global :

1-Temps et espace scolaires (toutes les écoles dans le projet, ouverture de l'école vers l'extérieur) : Innover les pratiques, collaborer avec les familles, abonder les moyens humains ordinaires et spécialisés, participer aux temps périscolaires, s'impliquer dans des actions médiatisées à destination de la population (radio, expositions, semaine des arts, semaine polynésienne...)

2-Temps et espace familiaux (impulsion de l'aide à la parentalité) : créer l'école des parents, relancer les réunions de quartier, former les délégués de parents, impulser des rencontres, des conférences...

3-Temps et espace sociaux (PEL, Politique sportive et culturelle de la ville) : Organiser le lien, la complémentarité avec le PEL dans le cadre de l'accompagnement scolaire, l'école ouverte, l'accompagnement éducatif.

7.2 Les axes prioritaires du projet ECLAIR de FAA'A

1. Acquérir les savoirs fondamentaux prévus par le socle commun.

- 1.1. Assurer la maîtrise de la langue orale et écrite.
- 1.2. Renforcer les apprentissages en mathématiques.

2. Développer la construction du rapport à la loi pour vivre ensemble

3. Créer un environnement de réussite:

- 3.1 Prendre en charge la difficulté scolaire.
- 3.2 Réduire les inégalités avant et après la classe en lien avec le PEL, les associations locales et partenaires de l'école.
- 3.3 Réinvestir les parents dans l'éducation de leurs enfants dans l'école et hors l'école.

4. Réduire la fracture culturelle:

- 4.1 Elargir l'horizon d'études et de connaissances des jeunes par un partenariat avec l'Université, l'IUFM et les associations.
- 4.2 Elargir l'horizon d'études et de connaissances par un partenariat avec Ecolpom, Comenius.
- 4.3 Réduire la fracture culturelle en élargissant l'horizon d'études et de connaissances des jeunes en leur proposant des parcours culturels.

5. Innover, dynamiser, faire évoluer les pratiques pédagogiques :

- 5.1 En améliorant les continuités entre les cycles et avec le second degré.
- 5.2 En optimisant le pilotage et liens partenariaux.
- 5.3 En optimisant la formation et l'accompagnement.

À cela s'ajoutent des dispositifs spécifiques, par exemple la participation au dispositif C2R, Cycle 2 renforcé ou la pratique recommandée du PPRE (que nous décrirons un peu plus bas). Autre exemple, la dotation en moyens humain par le biais de neuf adjoints supplémentaires des écoles de Faa'a dont le rôle est de favoriser la mise en place de projets innovant « difficiles à mettre en œuvre par un titulaire seul ». Leur mission permet aussi de faciliter la formation continue des titulaires qu'ils peuvent remplacer et de développer l'innovation dans le cadre de la liaison école-collège :

Au collège, il est prévu de mettre en place des ateliers de réussite autour de projets qui font appel à plusieurs disciplines. Pour animer ces ateliers les adjoints supplémentaires, en doublette avec un professeur du collège, interviendront deux fois par semaine (mercredi et vendredi de 7h à 9h) pendant trois périodes (P4, P5 et P6). (*Note de rentrée 2012*).

Le pilotage de la circonscription vise à renforcer l'efficacité structurelle mais il vise aussi des améliorations qualitatives par le biais d'une inspection délibérément formative mais aussi soucieuse de ses résultats :

L'observation des séances d'enseignement dure 1h30 au minimum et se trouve suivie d'un entretien de 45 minutes.

A partir de cette année, à l'issue de l'entretien, le rapport d'inspection (comme les pistes de réflexion) sera donné à l'intéressé avant qu'il ne soit signé afin de pouvoir mettre en œuvre, le plus rapidement possible, les évolutions préconisées dans la conclusion du rapport. **Une fiche post – inspection sera mise en place. La personne inspectée s'engagera, par écrit à mener les évolutions dans l'ordre de son choix.** Les conseillers suivront cette mise en œuvre conjointement avec les directeurs. Ils rendront compte à l'inspecteur de ces suivis à l'aide de la fiche post – inspection. Je rappelle que les conseillers peuvent être sollicités avant l'inspection. Ceci devrait avoir comme effet de ne pas attendre l'inspection suivante pour opérer les changements. **Il a été convenu, en conseils d'inspecteurs de généraliser cette manière de faire afin de mieux identifier les pratiques efficaces pour mieux les mutualiser.** Tout maintien ou baisse de note sera suivi d'une seconde inspection. (*Note de rentrée 2012*).

Nous voyons qu'il s'agit moins de sanctionner les difficultés que d'identifier et de stabiliser les gestes professionnels pertinents. Un « *dispositif de suivi des évolutions des pratiques enseignantes* » centré sur la problématique de la réussite et non de l'échec est ainsi mis en place ; au-delà de l'inspection individuelle, on vise ainsi l'action systémique par le biais de la mutualisation des pratiques efficaces.

Le suivi des évolutions des pratiques enseignantes : à l'issue de chaque inspection, afin d'optimiser la réactivité des enseignants aux évolutions demandées par les programmes, il est prévu dans chaque circonscription d'assurer un suivi post – inspection afin de ne pas laisser une durée de trois années avant de constater si les évolutions sont opératoires. Les conseillers se chargeront de ce [...] Des fiches de suivi post – inspection seront renseignées

afin de matérialiser ce suivi et **de bien identifier les gestes professionnels efficients.** (*Ibidem*)

Cette stratégie est complétée par la mise en place de « groupes d'échanges et d'analyse de pratiques pour les enseignants ».

Dans l'axe 5, le projet de rénovation de la ZEP prévoit de mettre en place des groupes d'échanges et d'analyse de pratiques afin de mutualiser, de promouvoir les innovations. L'année dernière, certaines personnes se sont inscrites mais n'ont pas fréquenté les ateliers jusqu'au bout. Ceci entraîne quelques modifications :

- deux animateurs pour suppléer aux éventuelles absences des formateurs
- placer les ateliers le mercredi midi, une fois par période
- réduire le nombre des propositions
- fixer des modalités claires de restitution des travaux. (*Ibid.*)

Nous n'avons pas encore accès aux résultats de ces actions à l'heure où nous écrivons. Malgré quelques difficultés relatives à la mise en place au quotidien, il apparaît clairement qu'en proposant une mise en réseau des établissements scolaires de la circonscription, ce projet présente un très grand intérêt au regard de la cohérence de l'intervention socio-scolaire qui constitue un élément central de l'action éducative, et dont nous avons vu qu'elle avait fait jusque là l'objet d'une prise en charge insuffisante.

Au final, en diversifiant la gestion des modalités d'enseignement-apprentissage, en renforçant le travail d'équipe, en explicitant les cadres d'exercice, en recherchant l'efficacité des gestes professionnels, en travaillant sur la cohésion scolaire en interne, en réorientant la problématique de l'échec vers une problématique de la réussite, ce projet de circonscription inscrit un ensemble d'actions cohérentes pour améliorer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage.

2- ... mais une prise en charge du plurilinguisme peu opératoire...

La conception du plurilinguisme sollicite toutefois notre réflexion, qui sera présentée dans le point suivant (*infra*, 10.2.2.). En effet, malgré le discours officiel qui développe une promotion offensive, le plurilinguisme ne paraît pas constituer un levier conséquent aux yeux de certains acteurs du système éducatif dans le projet de réussite scolaire.

Par exemple, dans le conséquent projet de la circonscription n°8 (Faa'a), *Vers une rénovation de la ZEP de FAA'A : des écoles en réseau entre elles et en continuité avec le collège*, (2010) dont nous venons de voir l'intérêt qu'il présente par ailleurs, le terme bilinguisme apparaît trois fois en 153 pages. Le terme plurilinguisme n'est, lui, jamais employé.

Paradoxalement, le projet présente, dans la phase diagnostique, les résultats d'une enquête interne relative aux langue(s) parlée(s) à la maison menée sur **448 élèves** (19 non réponses) :

| | |
|---------------------------------|-----------------------|
| Français 28 | Paumotu 4 |
| Français et paumotu 87 | Tahitien 32 |
| Français et tahitien 263 | Paumotu et tahitien 2 |
| Français et Marquisien 27 | Marquisien 3 |
| Français et Mangarévien 2 | |

Ces résultats, qui n'offrent ici que de grandes lignes, sont compatibles avec ceux de notre propre enquête ; ils confirment la grande variété des langues polynésiennes utilisées dans la zone urbaine de Faa'a et la réalité des situations plurilingues.

La première occurrence du terme « bilinguisme » apparaît au moment de ce diagnostic global initial :

Pour la langue parlée dans les familles, on constate une amélioration de la connaissance des deux langues. Ceci peut nous rendre optimiste mais de nombreuses familles échangent encore dans un mélange des deux langues. Les travaux de recherche prouvent que le bilinguisme est efficace à condition de parler une des deux langues correctement à la maison. (*Projet de rénovation de la ZEP de Faa'a*, 2010 : 4)

Le plurilinguisme réel est ainsi assimilé à un facteur d'échec *a priori*, l'utilisation du vocable « encore » manifestant ici une idéologie du progrès. Le bilinguisme est idéalisé et soumis aux fourches caudines de la correction de la langue. La référence aux travaux de recherche censés justifier le postulat selon lequel « *le bilinguisme est efficace à condition de parler une des deux langues correctement à la maison* » est vraisemblablement la même que celle qui a constitué le point de départ du projet ECOLPOM (interprétation des travaux de Cummins, sur la relation L1 – L2 notamment) et dont les chercheurs eux-mêmes ont fini par reconnaître le caractère assez peu opératoire en Polynésie française (cf. *Supra*, chap. 7.2.2.) Ce point de vue est réitéré dans l'analyse des résultats obtenus aux évaluations :

Tous les indicateurs sociaux démontrent facilement que la ville de Faa'a présente les spécificités de nombreux sites en métropole classés en ambition et réussite. Les résultats à l'évaluation 6ème de ce secteur sont systématiquement - de 8 à 9 points en dessous du score moyen Polynésien en Français ;

- de 17 à 20 points en dessous du score moyen de Métropole ZEP en Français ;
- de 4 à 6 points en dessous du score moyen Polynésien en Mathématiques ;
- de 9 à 11 points en dessous du score moyen de Métropole ZEP en Mathématiques.

On voit bien que les problèmes résident dans la maîtrise de la langue française pour des raisons identifiées :

- la langue parlée dans la famille est souvent un mélange de Tahitien et de Français ;

- les sollicitations à la maison sont trop souvent absentes ;
- le cadre éducatif manque de rigueur voire parfois de cohérence ;
- les pratiques enseignantes ne sont pas assez axées vers la production ni l'aide personnalisée.

Les deux autres occurrences du mot se trouvent dans deux fiche-action, associées à la scolarisation en toute petite section qui induit des modalités d'accueil particulières eu égard au jeune âge des enfants : on cherche à « *favoriser le bilinguisme précoce* ».

Alors que la population est ici l'une des plus représentatives de la diversité polynésienne, la présentation des axes prioritaires des projets des écoles de Faa'a (2011-14) révèle de même un sous-investissement des langues et cultures polynésiennes (axe retenu par 2 écoles sur 10) :

Projet mise en réseau des établissements scolaires de FAA'A Décembre 2010

7.1 Les axes prioritaires des projets des écoles de FAA'A (2011-2014)

| | HEIRI | PIAFU | RUATAMA | PAMATAI | RPI 1 PUURAI | RPI 2 OREMU | RPI 3 PUURAI | VEROTIA | VAIAHA | TEROMA |
|---|-------|-------|---------|---------|--------------|-------------|--------------|---------|--------|--------|
| Maîtriser la langue orale et écrite | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Améliorer la concentration et l'attention | | X | | | | | | X | | |
| Travailler sur le vivre ensemble : citoyenneté en actes. | X | X | | X | | | X | X | X | X |
| Réorganisation des lieux, embellissement de l'école. | | | | | X | | | X | | |
| Aide à la parentalité. Ouverture de l'école. Créer un environnement de réussite. | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Renforcer les apprentissages en mathématiques. | | | | | | X | | | X | |
| Travailler sur les continuités. | | | | | X | X | X | | | X |
| S'approprier le patrimoine culturel et sportif | | | X | | | | X | | X | |
| Prendre en charge la difficulté scolaire. | | X | | X | X | X | X | | X | X |
| Langues et culture polynésiennes | | X | | | | | | | | X |
| Généraliser l'usage des TICE | | | | | | | | | | X |

Dans la même lignée, trois outils mis en œuvre dans la circonscription [voir annexes], remarquables par ailleurs sous l'angle de la pertinence pédagogique, occultent de même la

dimension plurilingue des apprentissages, alors qu'ils pourraient en constituer de puissants leviers :

- Accompagnement pour le classeur d'écrivain : outils de continuité (permet de mettre en place une sorte de portfolio des travaux d'écriture de l'élève)
- Grille d'observation co-intervention C2R (permet les regards croisés sur l'enseignement-apprentissage dans le dispositif Cycle 2 renforcé)
- Comment élaborer un emploi du temps (conseils pour élaborer un emploi du temps de classe : pourrait permettre de prévoir des temps de méso-alternance)

En contrepoint il faut noter que l'axe 4.3 du projet de circonscription « *Réduire la fracture culturelle en élargissant l'horizon d'études et de connaissances des jeunes en leur proposant des parcours culturels.* » présente des activités tournées vers la culture polynésienne telles que les jeux traditionnels polynésiens, ou le concours de *orero*.

En fait, les évolutions récentes semblent avoir conduit à une meilleure reconnaissance de la culture polynésienne à l'école, mais la gestion du plurilinguisme au service de la qualité de l'enseignement-apprentissage, semble, elle, constituer un impensé assez constant aux différents niveaux du système éducatif. Évidemment, il ne s'agit ici que d'interprétations de textes dont nous postulons le caractère hologrammatique, il faudrait compléter la recherche par une vision panoramique des différents projets et surtout, par des observations de terrain.

3- ... qui semble en partie obérée par le poids de la langue française.

La difficulté à prendre en charge la complexité plurilingue du réel paraît liée au caractère hypertrophié de la langue française dont il faut rappeler ici l'intitulé « maîtrise de la langue ». Le choix des leviers pour l'amélioration de la réussite scolaire est révélateur à cet égard. Ainsi,

Les résultats aux évaluations CE1 et CM2 (autour de 40 % en français et en maths) montrent de manière évidente des déficits en production d'écrits avec des absences de réponses fréquentes qui attestent d'un rapport à l'écrit et à l'erreur mal construit. Les items liés à la compréhension et à l'étude de la langue sont largement perfectibles.

Le projet de rénovation de la ZEP prévoit d'insister fortement sur :

- la mise en place d'ateliers quotidiens de langue orale au cycle 1 et 2 : en utilisant les jeux fabriqués par les stagiaires de cycle 1 de l'an dernier, ces ateliers seront organisés. Un effort doit être porté sur le langage d'évocation car si les items liés à la compréhension du récit fictif ou documentaire ont fortement augmenté, ils restent encore insuffisants :

autour de 58 %. Le cahier de vie sera généralisé afin d'associer les familles et d'aider l'élève à évoquer chez lui et en classe.

En fin de cycle 2 et au cycle 3, on veillera à multiplier les situations d'oral évaluables : présentation de livres, exposés, débats interprétatifs en littérature, débats scientifiques, cahier de vie, évoquer une histoire du début à la fin devant la classe...

- les activités d'encodage et de dictée à l'adulte : en reprenant les contenus du C2R, l'équipe de circonscription accompagnera toutes les écoles sur ce sujet. En effet, force est de constater que les performances des élèves du C2R ont nettement progressé.

- la démarche de chantier d'écriture à tous les cycles : chaque classe de la SM au CM2 (libre choix pour les SP) étudiera un écrit par période. Cet écrit sera intégré dans un projet d'écriture avec un réel enjeu de communication, lui-même inséré dans un projet de période commun au palier. On laissera le temps aux élèves de produire, de confronter leurs productions avec celles des autres puis avec les écrits experts, d'analyser leurs erreurs de langue, de s'entraîner avant de réécrire un second jet. Un chef d'œuvre écrit au traitement de texte ou à la PAO conclura le module.

- l'étude de la langue : les évaluations CE1 et CM2 témoignent de grosses difficultés sur ce sujet. Des activités fréquentes, ritualisées seront promues ainsi que des activités d'observation, de tri, de structuration. La pratique de la dictée comme situation d'apprentissage et comme situation évaluative sera fortement réactivée. Les règles mises en évidence seront compilées dans le support de cycle : memo d'étude de la langue

- les ateliers de questionnement de textes du CE1 au CM2 : ce dispositif prévoit de travailler sur l'enseignement de la compréhension. Les conseillers référents aideront les équipes à la mise en place. Les personnels spécialisés, supplémentaires, les directeurs et directrices, les enseignantes de STP et SP seront mis à contribution pour aider les maîtres des classes afin de diminuer le nombre d'élèves par atelier et de générer un réel travail d'équipe.

Du fait des observations que j'ai pu faire moi-même dans les classes, je suis d'accord avec l'affirmation selon laquelle « *les items liés à la compréhension et à l'étude de la langue sont largement perfectibles* ». En effet, il existe une typologie de problèmes récurrents qui se posent fréquemment tant sur le plan didactique que pédagogique, et qui sont très largement communs aux classes françaises comme polynésiennes, les axes d'amélioration sont donc assez similaires. Certains sont déclinés ici. Sur le plan didactique, le projet centre ainsi l'attention sur des objets didactiques trop souvent délaissés que sont l'oral et la compréhension :

- L'oral est pris en charge comme objet didactique (Halté & Rispaill, Dolz & Schneuwly, 1998) et véhicule des apprentissages : on retrouve ici les différents acquis de la didactique de l'oral pour la mise en place d'activité de production (travaux de Garcia-Debanc, Florin, Grandaty, Boisseau ...) de la fonction du langage dans la construction des disciplines (travaux de Bernié, Bautier...). Une importance particulière est accordée au langage d'évocation, lui-même lié aux usages scolaires de la langue et de ce fait fortement discriminant socialement (Boutet 2002, Florin, Lahire...)

- La compréhension est aussi prise en compte de comme objet didactique spécifique avec la mise en place d'ateliers de questionnement de textes (Bentolila ?).

Certaines approches pédagogiques se voient aussi reconfigurées :

- Une approche pragmatique de la langue en classe : la production écrite doit répondre à de véritables enjeux de communication
- La mise en place d'une démarche d'investigation et d'activités inductives dans la lignée de l'« observation réfléchie de la langue » préconisée par les programmes 2012

Ce projet présente globalement une grande pertinence. Il répond à ce que l'on connaît des faiblesses du système éducatif français, notamment par le biais des travaux consécutifs aux évaluations nationales et internationales (Rémond, 2005, 2007 ; Suchaud, 2007, Goigoux ...), et en particulier dans le domaine de la compréhension de l'écrit qui obère les compétences en littératie. Il répond ainsi en large partie à ce que l'on connaît des caractéristiques de la réussite scolaire, corroboré par quelques études sur les réussites paradoxales : nécessité d'un enseignement explicite, cohésion de l'équipe pédagogique, école intégrative ouverte sur son environnement.

En ce qui concerne la situation spécifique de la Polynésie française, ce projet répond aussi à certaines des difficultés que notre enquête auprès des cadres de l'éducation en 2008 avait laissé apparaître, notamment :

- la faiblesse du pilotage, qu'il soit systémique ou pédagogique,
- le caractère fragmenté de l'espace scolaire, sur le plan systémique
- la faible cohérence pédagogique et notamment difficile synergie entre les projets pédagogiques et le projet d'établissement
- un certain nombre d'impensés didactiques, relatifs notamment aux objets langagiers, et à la dimension « méta » des apprentissages, qui est sous-jacente ici eu égard à la nature des activités proposées,
- les difficiles relations entre l'école et les familles

Toutefois, il semblerait qu'il ne propose pas de réflexion particulière sur les leviers relatifs à la didactique du plurilinguisme et il méconnaît de façon générale tout le champ sociolinguistique ou, a fortiori sociodidactique, de l'enseignement-apprentissage qui permettraient de lever d'autres obstacles notamment ceux liés au poids de l'histoire dans la construction inégalitaire du plurilinguisme scolaire, ayant pour conséquence la difficile élaboration d'un rapport à l'école, à la langue de scolarisation, aux savoirs, harmonieux.

○ ***Les projets d'établissement***

- Une structuration commune

Les projets des établissements du secondaire en vigueur concernent la période 2010-2014 et ont fait l'objet d'une harmonisation de leur structuration générale. Ils présentent un mode opératoire en accord avec le projet quadriennal, qui se décline selon les champs suivants :

- Axes prioritaires : ils sont communs à l'ensemble des établissements, ce qui témoigne d'un souci de cohérence entre une politique éducative générale et sa mise en œuvre au niveau mésosystémique via le pilotage des établissements. Les quatre premiers sont communs à tous:

- 1) Prendre en compte les spécificités du contexte de l'établissement dans les pratiques pédagogiques et éducatives
- 2) Assurer la qualification de tous les élèves au niveau V et promouvoir l'accès d'un plus grand nombre au niveau IV.
- 3) Motiver et responsabiliser les élèves.
- 4) Optimiser la gestion matérielle de l'établissement en l'inscrivant dans une démarche globale de développement durable.

- Objectifs opérationnels : ils indiquent les choix propres à l'établissement en matière de politique éducative et constituent la politique éducative selon les établissements. Leur efficacité est évaluée par le biais d'indicateurs de performance généralement quantitatifs.

- Actions mises en œuvre et responsable

- Indicateurs de performance retenus

L'ensemble bénéficie donc d'une assez bonne cohérence interne et externe, et nous renvoyons donc ici aux points forts que nous avons identifiés mais aussi aux questionnements que nous avons soulevés dans l'analyse du *Projet quadriennal* (Supra, chap.9.1.2. point 4)

- Des choix spécifiques

Il est intéressant de comparer les choix relatifs aux objectifs opérationnels, ce que nous allons faire à partir de deux exemples¹, constitués par le collège de Faa'a situé dans la ZEP dont nous venons de voir le profil et par le collège de Taunua qui se situe à Papeete en milieu plutôt populaire. Les deux établissements sont confrontés à un problème d'image et de recrutement, malgré une identité reconnue. Comparons les deux projets point par point :

L'axe 1 concerne l'intégration du contexte d'intervention et nous intéresse donc plus particulièrement. Pour faciliter la comparaison, concernant Taunua, nous allons associer cet axe 1 (commun à tous) et l'axe 5 (spécifique à l'établissement) « *Offrir aux élèves une ouverture culturelle internationale et ouvrir l'établissement à différents niveaux* » :

¹ Dans la mesure où les informations sont publiées sur le site de la DES, il ne m'a pas semblé utile d'anonymiser les données ici.

| OBJECTIFS OPERATIONNELS | ACTIONS | INDICATEURS DE PERFORMANCE |
|---|---|--|
| Axe prioritaire 1 : Prendre en compte les spécificités du contexte de l'établissement dans les pratiques pédagogiques et éducatives | | |
| Collège de Taunoo | | |
| <p>Axe 1 : 1) Intégrer le Reo Maohi et la culture polynésienne dans les compétences du socle commun. 2) Renforcer les apprentissages fondamentaux par la mise en place d'une remédiation en 6^{ème} et en 5ème avec un enseignant spécialisé. 3) Développer l'accès à la culture polynésienne et aux savoirs par des ateliers de lecture et d'écriture.</p> <p>Axe 5 : 1) Développer les classes à projet 2) Développer la participation du collège aux semaines thématiques et aux concours. 3) Développer les actions en Direction des parents. 4) Développer les actions de communication extérieure et de partenariat.</p> | <p>Axe 1 : 1. Organisation du temps scolaire modifié : Horaires établissement (ouverture, fermeture... et activités péri scolaires, études) adaptés aux conditions de vie des élèves. 2. Socle commun et intégration de la culture polynésienne dans le programme de la 6° à la 3ème modules : langue et culture polynésienne. 3. Ateliers relais en 6ème et 5ème (Atelier classe relais) et accompagnement individualisé : ATP en 6ème, PPRE pour les élèves de la classe relais et les doublants de la 6ème à la 3ème, remédiation en 3ème, études dans le cadre du PEL pour tous les niveaux (obligatoires en 3ème) 4. Projet CDI: politique d'acquisition sur projet inter et pluri disciplinaires, ateliers de lecture... 5. SEGPA a. Dédoulement des matières d'enseignements spécifiques en 6e et 5e. b. Formations PSC1 et PRAP c. Soutien individualisé Formations : pédagogie différenciée, évaluation et socle commun.</p> <p>Axe 5 : 1) Classes à projet : a) 5ème : classe sportive (profil d'élèves repérés pour un enseignement renforcé en EPS°) b) 4ème/3ème : culture et patrimoine (partenariat avec le Musée de Tahiti et des îles, échanges avec d'autres classes des pays et départements d'outre-mer) c) 4ème et 3ème option Va'a d) 3° : classe découverte (voyage scolaire) g) Toutes classes (en liaison avec l'axe 1) : ateliers culture polynésienne (orero, himene, otea) et ateliers culturels et sportifs méridiens (théâtre, chant...) 2) Concours et semaines ou journées thématiques banalisées - Programme annuel prévisionnel: journée polynésienne, chorale, fête du collège... 3) Liaison CM2/6ème : poursuivre les journées d'accueil des CM2 des écoles du quartier, les réunions avec les parents d'élèves de CM2 et les ateliers communs</p> | <p>Axe 1 1- Résultats aux évaluations de début de 5° (comparés aux évaluations d'entrée en 6°) Valeur constatée en 2010/11 en français et en mathématiques Valeur visée en 2014 : FR+ 30% Maths : +40%</p> <p>2- Résultats examens: DNB, CFG DNB : Valeur constatée en 2009/10 : 65% DNB : Valeur visée en 2014 : 70 % CFG : Valeur constatée en 2009/10 : 54% CFG : Valeur visée en 2014 : 65%</p> <p>3- Taux d'emprunt de livres au CDI. Valeur constatée en 2009/10 : 307 En 2009 : 144 Valeur visée en 2014 : 400 Acteur : conseil pédagogique</p> <p>Axe 5 : 1- Amélioration de l'image du collège : augmentation des effectifs en 6ème : Valeur constatée en 2009 : - 13% Valeur visée en 2014 : + 10%</p> <p>2- Participation des élèves aux classes projet Valeur constatée en 2010/11 Valeur visée en 2014 : 100% des élèves sur leur scolarité aux collèges</p> <p>3- Participation des parents d'élèves aux réunions du collège : Valeur constatée en 2010 : 57% Valeur visée en 2014 : 70%</p> <p>4- Participation des parents d'élèves au collège des parents : Valeur constatée en 2010 :</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>CM2/6ème.</p> <p>4) Actions en faveur des parents : accueil et réunions de rentrée, collège des parents.</p> <p>5) Améliorer l'accueil des nouveaux collègues et leur intégration dans les équipes pédagogiques</p> | <p>10% effectif famille Valeur visée en 2014 : 30% effectif famille</p> <p>Acteur : conseil pédagogique</p> |
| Collège de Faa'a | | |
| <p>1) Améliorer l'accueil et la prise en charge des élèves en particulier à l'entrée en 6^{ème}</p> <p>2) Favoriser les pratiques pédagogiques tenant compte des spécificités du contexte polynésien</p> <p>3) Développer les pratiques éducatives tenant compte des spécificités du contexte polynésien</p> <p>4) Favoriser l'ouverture culturelle des élèves sur l'autre et sur le monde en développant les échanges culturels à travers les sorties, les rencontres, l'usage des TICE et les voyages.</p> | <p>1) Favoriser les actions de liaison écoles-collège :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stages de liaison • Échanges de pratiques • Actions pédagogiques communes (rallye lecture, mathématique, semaine de l'école, ateliers d'écriture, conte...etc.) • Journées d'accueil CM2, écoles ouvertes, journée Orero. <p>2) Élaboration d'un livret d'accueil sur Henri HIRO.</p> <p>3) Projet une classe = une salle.</p> <p>4) Élaboration de livrets d'évaluation à l'entrée en 6° adaptés au contexte polynésien en français. & en mathématiques.</p> <p>5) Le projet de remédiation en 6° et mise en place de PPRE.</p> <p>6) Projet recherche / action multidisciplinaire : « les interférences linguistiques français / tahitien au service de la maîtrise du langage »</p> <p>7) Mettre en place des projets de classe en tenant compte de la richesse du patrimoine naturel et culturel polynésien.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classe plongée • Classe surf • Classe Environnement • Classe patrimoine <p>Parcours culturels de la 6° à la 3° :</p> <p>8) Visite de la maison de la culture et découverte des jeux polynésiens pour tous les élèves de 6°</p> <p>9) Ateliers culturels : tous les élèves de 5°.</p> <p>10) Journée d'initiation au sport traditionnel « tuàro maohi » pour tous les élèves de 4°</p> <p>11) Semaine polynésienne avec projet ahimaa et plantation</p> <p>12) Projet « plantes médicinales »</p> <p>13) Journée Henri HIRO et participation aux concours.</p> <p>14) Projet de correspondance en anglais, en français et en espagnol.</p> <p>15) Projet de voyage à l'île de pâques 3°</p> <p>16) Visites de musées et de sites archéologiques</p> <p>17) Projets culturels (halloween, latinistes...etc.)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'actions de liaison mises en place durant l'année scolaire. • Nombre d'élèves ayant participé aux actions de liaison. • Nombre d'enseignants ayant participé aux actions de liaison. • Taux de réussite aux évaluations à l'entrée en 6e • Taux de réussite aux évaluations finales fin 6ème • Nombre de PPRE réussis / mise en place. • Taux de redoublement par division et par section. • Taux de participation aux ateliers et aux concours. • Évaluation en Tahitien. • Taux de participation au projet de correspondance. • Évaluation en langues. |

En premier lieu, il apparaît que l'interprétation de l'expression « spécificité du contexte » dans la formulation de l'axe 1, est liée à un concept opératoire sous-jacent, le concept de culture, dans toute sa polysémie. La comparaison des choix effectués par les deux collègues révèle **deux acceptions du concept de culture** : car si le mot s'entend dans une acception anthropologique, la conception la plus répandue dans le champ scolaire français s'inscrit dans le lignage traditionnel des *humaniores litterae*, conception que je désignerai désormais comme ressortissant au domaine des « humanités ». **La re-création d'une culture scolaire spécifiquement polynésienne vient s'inscrire en tension entre ces deux pôles.**

En second lieu, nous observons que si les deux établissements se donnent pour objectifs d'améliorer à la fois la réussite scolaire et l'intégration de la culture polynésienne, ils ne le gèrent pas de la même manière.

La relation entre objectifs et indicateurs de performance paraît davantage centrée sur la réussite scolaire à Taunua, où aucun indicateur de résultat ne renvoie spécifiquement à la dimension sociolinguistique ou culturelle, au sens anthropologique. Concernant l'axe 1, les indicateurs correspondent à la dimension institutionnelle de la réussite scolaire : résultats aux évaluations en français et en mathématiques, résultats aux examens. Dans ce contexte didactique, l'insertion du critère « nombre d'emprunts de livres au CDI » renvoie plutôt à une conception traditionnelle de la culture scolaire. Dans le même esprit, l'action n°2 « *intégration de la culture polynésienne dans le programme de la 6^e à la 3^eème, modules : langue et culture polynésienne* » semble circonscrire la culture polynésienne dans le statut d'objet d'enseignement, plutôt que d'intégrer une culture-contexte. La culture polynésienne paraît dès lors inscrite dans des espaces scolaires spécifiques, et on peut interpréter en ce sens la présence des classes à PAC qui font l'objet d'un axe lui aussi spécifique, l'axe 5. Elle s'y trouve associée à « l'ouverture » de l'établissement, où l'on considère qu'elle favorise la mise en relation des espaces scolaires avec les espaces familiaux et sociaux. Son impact sur la réussite scolaire n'est pas envisagé de façon directe. La réussite paraît ici déterminée par la différenciation pédagogique individualisée, qui prend parfois l'allure de la remédiation.

Au collège de Faa'a, l'axe 1 du projet d'établissement intègre la culture polynésienne et la dimension plurilingue et présente un nombre plus important d'actions, qui sont aussi plus variées dans leurs modalités : on repère notamment un projet de recherche-action multidisciplinaire : « les interférences linguistiques français / tahitien au service de la maîtrise du langage », le choix du terme « langage » et non « langue » étant susceptible de suggérer une approche scientifique, empirico-inductive plus que prescriptive ou normative. Bien que le nombre important d'actions dépende aussi du fait que certaines sont assez courtes dans le temps (journée d'initiation, semaine polynésienne...) le projet d'établissement laisse l'impression d'une imprégnation culturelle au service de laquelle les espaces s'ouvrent et se rencontrent : relation inter-degrés, portes ouvertes, projets de correspondance internationale, voyage à l'île de Pâques... Cette ouverture est présente à Taunua, où elle fait l'objet de l'axe 5, mais le collège de Faa'a paraît intégrer ici une conception anthropologique de la culture plus holiste, en reliant les patrimoines culturel et naturel. Dans ce cas de figure, tel qu'il apparaît conçu sur le papier, le projet semble réussir la gageure d'articuler une ligne

directrice, (« le projet »), et plusieurs actions initiées à différents niveaux, (« les » projets), au service d'un meilleur ancrage territorial. La relation entre objectifs et indicateurs de performance est de ce fait plus cohérente, les indicateurs relatifs aux résultats obtenus sont associés aux résultats d'évaluations en langues étrangères et tahitienne ainsi qu'à des indicateurs relatifs à la participation aux actions. La culture professionnelle est davantage centrée sur le collectif et les approches collaboratives. La formulation est ici plus proche de l'esprit écosophique de la Charte que du formalisme chiffré du Projet quadriennal. Ce serait plutôt le contraire pour Taunoa.

Proposant le même type d'actions, mais les structurant et les évaluant différemment, les deux collèges semblent présenter des perspectives épistémologiques différentes, deux types de rationalités¹ distinctes (Lecoite, 2006) : le projet de Faa'a tend potentiellement vers une rationalité éthico-politique, portée sur la mise en relation des projets avec les grandes orientations et finalités, celui de Taunoa vers une rationalité managériale, davantage centrée sur la gestion des moyens et des ressources. (voir développement plus bas)

L'axe 2 est centré sur la qualification obtenue à la sortie du système éducatif, le minimum pour tous est établi au niveau V. Il est intéressant de regarder quels sont les moyens proposés.

Ici, pour Faa'a, nous nous pouvons associer à l'axe 2 l'axe 5 : « *Lutter contre le décrochage scolaire c'est-à-dire l'échec scolaire, l'absentéisme et la déscolarisation des élèves* ».

| OBJECTIFS OPERATIONNELS | ACTIONS | INDICATEURS DE PERFORMANCE |
|--|---|--|
| Axe prioritaire 2 : Assurer la qualification de tous les élèves au niveau V et promouvoir l'accès d'un plus grand nombre au niveau IV. | | |
| Collège de Taunoa | | |
| 1) Mettre en œuvre un dispositif d'accompagnement personnalisé pour éviter le décrochage scolaire. 2) Accompagner chaque élève dans l'élaboration de son projet personnel d'orientation. 3) Permettre à un plus grand nombre d'élèves d'intégrer une seconde GT. | 1. Prévention du décrochage scolaire : éducation à l'orientation des élèves et des familles. 2. Liaison 3ème/2nde : rencontres enseignants et stage en immersion 3. Suivi des anciens élèves et prise en charge des élèves décrocheurs en LP ou CETAD (MCIL) Formations : Stages d'équipe ou inter établissements : éducation à l'orientation (Bassin) | 1. Taux d'accès en 2nd générale et technologique, en Bac professionnel 2 GT : Valeur constatée en 2009/10 : 21% Valeur visée en 2014 : 35% 2 Bac Pro Valeur constatée en 2009/10 : 29% Valeur visée en 2014 : 40% 2. Taux d'abandon et de décrochage en cours d'année Valeur constatée en 2009/10 12 % Valeur visée en 2014 : 7% 3. Taux d'accès à l'entrée en CAP (SEGPA) Valeur constatée en 2009/10 : 86 % Valeur visée en 2014 : 100% 4. Poursuite de parcours (diminution du décrochage post 3° et sortie de cursus) |

¹ « Par rationalité, on n'entend pas seulement le caractère de ce qui est rationnel, mais les formes spécifiques, conceptuelles, heuristiques, et sociales produites par les différentes tentatives de rationalisation du monde » (Lecoite, 2006 : 195)

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>3ème SEGPA/ LP. Valeur constatée à la rentrée 2010 Valeur visée en 2014 : + 30%.</p> <p>3ème /2nde Valeur constatée à la rentrée 2010 Valeur visée en 2014 : + 50 %</p> <p>Acteurs : équipe de direction Et conseil pédagogique</p> |
| Collège de Faa'a | | |
| <p>1) Permettre à tous les élèves l'acquisition du socle commun de connaissances et des compétences à la fin de la scolarité obligatoire.</p> <p>2) Développer une véritable Politique documentaire en donnant aux élèves le goût de la lecture, de l'écriture et de la recherche.</p> <p>3) Développer l'excellence auprès de nos élèves à travers des activités sportives, artistiques, scientifique ou culturelles.</p> <p>4) Renforcer l'acquisition par les élèves des apprentissages, des méthodes nécessaires à leur accès à la seconde GT.</p> <p>5) Garantir au mieux le respect du quota horaire d'enseignement dû aux élèves.</p> | <p>1) Mise en place des livrets d'évaluation formative du socle de la 6ème à la 3ème. Évaluation A2 avec le projet Mélia et des compétences TICE avec B21.</p> <p>2) Projet d'harmonisation des pratiques pédagogiques au niveau de chaque discipline avec la mise en place d'une progression spiralaire.</p> <p>3) Ateliers méthodologiques en 6°.</p> <p>4) ATPE en 5°</p> <p>5) Projet défi lecture en 6°, en 5° et en 4°.</p> <p>6) Projet classe presse (4° DPT).</p> <p>7) Participation aux concours Vive l'écrit, semaine de la presse et des médias.</p> <p>8) Projet Webradio.</p> <p>9) Projet rallye lecture et mathématiques en 6° dans le cadre de la liaison écoles-collège.</p> <p>10) Classe bilangue Anglais –Espagnol de la 6ème à la 3ème latin de la 5ème à la 3ème.</p> <p>11) Mise en place de l'option latin de la 5^e à la 3e</p> <p>12) Participation au concours matha'ara.</p> <p>13) Ouverture de la section aéronautique 3°</p> <p>14) Mise en place des sections va'a (4°), football (5°/4°) et tennis (6°).</p> <p>15) Mise en place d'ateliers culturels (Himene, orero, artisanat, comédie musicale, danses, instrumental) en 5° à raison de 2h par semaine.</p> <p>16) Soutien mathématiques en 4° à raison de 1/2h / semaine.</p> <p>17) Soutien français, mathématiques et HG en 3° à raison de 1h par quinzaine.</p> <p>18) Préparation au DNB en français, maths et HG à raison de 1h/semaine.</p> <p>19) Projet « Travail et autonomie en 3° ».</p> <p>20) Aides aux devoirs pour tous les niveaux.</p> <p>21) Stages de liaison collège – lycées.</p> <p>22) Actions de liaison collège – lycée :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 3°DP6h avec le LP de Faa'a. • Échanges de pratique et projets disciplinaires. <p>23) Mise en place d'un protocole de remplacement</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Taux de réussite aux évaluations du socle par niveau. • Taux de participation. • Taux d'emprunt au CDI. • Taux de fréquentation du CDI • Taux de participation. • Taux de redoublement par division. • Résultats aux évaluations. • Taux d'accès en 2de GT. • Taux d'absentéisme • Taux de déscolarisation • Résultats aux DNB et contrôles continus • Taux d'élèves concernés. • Taux d'accès en 2de GT • Nombre d'actions de liaison collège – lycées. • Bilan des liaisons Collège – lycées • Taux d'élèves inscrits à l'aide aux devoirs. • Nombre d'actions de liaison. • Taux de réussite aux examens. • Bilan des stages en entreprise et en ateliers au LP. • Taux de redoublement ou de réorientation en 2de PRO et GT. <p>Taux de remplacement</p> |

Le collège de Taunoa insiste sur la personnalisation des parcours, leur différenciation à l'aide de deux outils, le PPRE et l'éducation à l'orientation. Il vise le développement de l'accès en filière générale et technologique. Les indicateurs de résultats sont constitués par les taux d'accès et de rétention.

Le collège de Faa'a propose un ensemble d'actions diversifié voire un peu hétéroclite, où se côtoient des approches par projets, des stratégies de remédiation, des stages de différentes natures, des échanges pour les élèves comme pour les enseignants. À la différence de Taunoa, les objectifs opérationnels incluent un travail d'échange avec la voie professionnelle, qui peut conduire aux niveaux V comme IV. Un objectif nous paraît remarquable : « *Développer l'excellence auprès de nos élèves à travers des activités sportives, artistiques, scientifique ou culturelles* », en ce qu'il associe l'objectif d'excellence au champ des activités polynésiennes qui entraînent, nous l'avons vu au chapitre précédent, dans le paradigme de la « pratique » (cf. *supra*, chap. 9, « maîtrise de la langue française » vs « pratique des langues polynésiennes »). Au cœur d'un champ culturel polynésien, le lien entre « pratique » et « excellence » vient créer un contrepoids (un contre-pouvoir ?) inhabituel au sein de l'école, à la vision traditionnelle de la réussite fondée sur la maîtrise de la langue française. Cet objectif constitue un exemple intéressant de ce qui peut permettre d'opérationnaliser la « valorisation de la culture », notion peu assez peu clairement définie au niveau macrosystémique. À l'instar de ce qui précède, les indicateurs de résultats sont constitués par des éléments quantitatifs (taux d'accès, de rétention, de redoublement, résultats aux examens, aux évaluations) mais aussi par des éléments plus qualitatifs tels que les bilans de stage en entreprise ou en lycée professionnel.

Au final, le traitement de l'axe prioritaire relatif à la réussite scolaire montre une différence entre les deux établissements ; ce qui les différencie, c'est tout d'abord l'ancrage communal (Papeete vs Faa'a), le type de pilotage, et peut-être moins ce qu'ils sont que ce qu'ils souhaitent devenir. Mais en cohérence avec l'analyse du traitement de l'axe 1, et alors que leurs publics et leurs problématiques scolaires sont globalement similaires, il apparaît que deux cultures professionnelles se construisent, qui définissent des stratégies différentes selon le rapport qu'elles entretiennent au monde polynésien.

L'axe 3 concerne la motivation et l'estime de soi.

| OBJECTIFS OPERATIONNELS | ACTIONS | INDICATEURS DE PERFORMANCE |
|---|---|--|
| Axe prioritaire 3 : Motiver et responsabiliser les élèves [pour Faa'a : dans tous les domaines (apprentissage, estime de soi, conseils d'élèves, assiduité, projet d'orientation, prévention, citoyenneté dans et hors les établissements). | | |
| Collège de Taunoa | | |
| 1) Apprendre à vivre ensemble à se respecter, à communiquer et à être responsable. 2) Développer chez chaque élève une estime de soi. 3) Renforcer la politique de prévention avec les partenaires | 1) Réaliser un projet vie scolaire adapté au contexte du collège. 2) Valoriser des parcours individuels et des résultats : sanctions positives et négatives. 3) Développer la communication interne : réaliser un journal du collège et développer le site. | -Absences, retards par niveau -Incidents et exclusions par niveau -Moyenne notes de vie scolaire (tous niveaux) Sanctions positives (tous |

| | | |
|--|---|---|
| associatifs et institutionnels. | 4) Réaliser un projet d'éducation à la santé et à la citoyenneté. | niveaux, toute l'année) Sanctions négatives Assiduité des élèves dans les actions (PEL) Etudes : Ateliers méridiens : Acteur : cellule d'éducation à la santé et la citoyenneté |
| Collège de Faa'a | | |
| 1) Soutenir et motiver les élèves dans leurs apprentissages en leur donnant le goût de l'effort, du plaisir d'apprendre à travers des projets innovants et une évaluation formative. 2) Aider, motiver et guider les élèves dans l'élaboration d'un projet personnel en vue d'une orientation positive et choisie. 3) Permettre l'acquisition par tous les élèves d'un comportement responsable et citoyen dans et hors de l'établissement | 1) Projet public 3 basée sur une pédagogie différenciée et de projet : • Enseigner autrement, • Te î te a. 2) Projet ECOLE OUVERTE 3) Classes de 4ème DPT et 3ème DP6h. 4) Programme d'activités du COP 5) Projet éducation à l'orientation de la 6° à la 3° 6) Visites et mini-stages dans les lycées. 7) Stages en entreprise pour les élèves 3°. 8) Réunion d'informations post-3° et rencontres avec les proviseurs. 9) Projet « Estime de soi » 10) Mise en place d'un comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté. 11) Hygiène au collège | <ul style="list-style-type: none"> • Taux d'absentéisme. • Taux de déscolarisation. • Taux de réussite aux examens. • Contrôles continus et résultats aux examens. • Taux d'affectation sur le 1er et 2d vœux. • Nombre d'élèves concernés par le projet éducation à l'orientation. • Nombre d'élèves concernés par visites et mini-stages. • Taux de participation des parents à la réunion. • Taux d'élèves sensibilisés. • Nombre d'actions de prévention réalisées. • taux de réussite aux épreuves de l'ASSR 1 et 2. • Taux de participation aux concours. |

Il est intéressant de comparer en quoi semble résider la motivation d'un projet à l'autre.

Pour Taunua, le travail sur la motivation est effectué à partir de projets collaboratifs de type périscolaires. Une approche spécifique de la sanction est aussi préconisée.

Pour Faa'a, c'est en premier lieu au cœur du travail scolaire que peut résider la motivation, en lien avec l'innovation et une évaluation formative. La motivation tient ainsi à ce que l'école accompagne l'élève sur le chemin de l'autonomie : évaluation formative, orientation positive, acquisition d'un comportement citoyen. La perspective holiste est maintenue, les compétences doivent pouvoir s'exercer « dans et hors l'établissement ».

L'axe 4 concerne l'optimisation de la gestion matérielle de l'établissement dans une démarche de développement durable.

| OBJECTIFS OPERATIONNELS | ACTIONS | INDICATEURS DE PERFORMANCE |
|---|---------|----------------------------|
| Axe prioritaire 4 : Optimiser la gestion matérielle de l'établissement en l'inscrivant dans une démarche globale de développement durable. | | |

| Collège de Taunoo | | |
|--|---|---|
| 1) Mettre en place un plan pluriannuel de rénovation, embellissement et équipement de l'établissement. 2) Devenir un établissement éco responsable. | 1) Plans annuels détaillés des travaux urgents et de maintenance 2) Économie d'énergie : diagnostic et programme de réduction des consommations de fluide. 3) Espaces verts : création de l'arboretum du collège (en liaison avec le programme de SVT). 5) Gestion des déchets 6) Poursuivre les actions éducatives ciblées comme : l'action collège propre, la semaine de l'environnement. | 1- Économie d'énergie : Valeur constatée en 2010 (après diagnostic) Électricité et eau Valeur visée en 2014 : - 30% 2- Tri des déchets : nombre d'anomalies constatées par la TSP (comparaison sur les 4 années) Diminution de 80% sur 4 ans Acteur : cellule hygiène et sécurité |
| Collège de Faa'a | | |
| Inscrire l'établissement dans une démarche de développement durable : 1) par une optimisation de la gestion matérielle. 2) à travers des actions éco-citoyennes. | 1) Projet service gestion 2) Les gestes citoyens (Récolte des piles usées, huiles, batteries, détritiques recyclables...) 3) Projet économie de papiers 4) Projet d'aménagement et d'embellissement 5) Opérations trimestrielles de nettoyage des salles et du collège par les élèves. 6) Opération « collège propre » | <ul style="list-style-type: none"> • Consommation électrique annuelle. • Consommation en produits biodégradables et recyclables. • Plantation • Taux de participation des élèves. |

Ici, les deux projets manifestent une vision un peu restreinte des enjeux du développement durable : activité souvent périphérique, l'éducation au développement durable se traduit souvent par des opérations de nettoyage ou d'embellissement, nécessaires certes, mais qui proposent une vision un peu étroite de la problématique, limitée à la question des économies d'énergie. Le collège de Taunoo est plus ambitieux en ce qu'il propose la création d'un arboretum. Il tend aussi à intégrer les opérations éducatives dans les classes.

La problématique du développement est fondamentale aujourd'hui pour la Polynésie française et gagnerait à mon sens à être explicitée, en tant que dynamique concertée d'aménagement territorial. Cela présente un intérêt direct du fait qu'il existe aujourd'hui des outils opérationnels pour un management holiste (ex : agenda 21 scolaire), en relation avec les politiques de la ville.

❖ **DE NOUVEAUX OUTILS OPERATIONNELS MIS AU SERVICE DE POLITIQUES SECTORIELLES**

Nous allons maintenant identifier de façon plus rapide quels sont les dispositifs transversaux qui ont été mis en place susceptibles de générer une amélioration de la qualité du système éducatif polynésien. Cela concerne essentiellement l'enseignement primaire.

○ **Les cellules**

Les cellules pédagogiques de la DEP jouent un rôle cohésif au sein du système éducatif. Au nombre de quatre, elles sont essentiellement axées sur le développement des compétences dans le domaine langagier : on compte ainsi une cellule LCP (langues, cultures et Polynésie française), une cellule LVE¹ (anglais), une cellule littérature et une cellule TICE.

Rappelons toutefois que leur pouvoir d'action est borné par le caractère expérimental des actions qu'elles développent et qui conduit à choisir un petit nombre de terrains scolaires. À l'heure actuelle, leur développement reste en particulier limité pour des raisons de coût. (cf. *Lettre de rentrée 2013-14*).

Les cellules mènent néanmoins un travail d'innovation et de conseil didactique important, en particulier la cellule LCP qui, en lien avec le projet ECOLPOM, permet la valorisation de la recherche. La cellule est très productive, elle conçoit et diffuse les supports didactiques et pédagogiques, et encadre l'action des enseignants sur le terrain. Un exemple significatif de la diversité des actions est donné par la lettre de mission de l'enseignant animateur /conseiller pédagogique en langue régionale (langues et culture polynésiennes), au service du « développement de l'enseignement des langues et de la culture polynésiennes » [voir document en annexe]. Par ailleurs, un relais médiatique est assuré en interne par la télévision scolaire et un site spécifique accessible via celui de la DEP. En externe, la diffusion régulières de clips ou de reportages vise à valoriser et à développer une vision positive du plurilinguisme dans les familles et l'opinion publique. Le but est de promouvoir les « bonnes pratiques » novatrices auprès des professionnels de l'éducation, afin de susciter la motivation en donnant des outils concrets (situations de classe, fiches-outils...). Au près du public, on donne à voir des situations concrètes qui permettent d'apprécier les bienfaits du plurilinguisme capté in vivo. Par exemple :

Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre.

Créé le jeudi 30 mai 2013 18:21 | Affichages : 266

Tauahi fait partie des meilleurs élèves de sa classe de SG. Chez lui, son père lui parle essentiellement en mangarévien quand il l'accompagne sur leur ferme perlière et lors des activités quotidiennes. Sa mère, demie américaine, lui apprend sa langue au travers des conversations de tous les jours et de petits ateliers. Les dialogues sont fréquents, les moments où l'on parle dans l'une ou dans l'autre langue sont bien identifiées. L'enseignement de l'anglais commence dès la maternelle dans son école et il peut donc continuer à apprendre sans problèmes ses langues maternelles. »

¹ « L'enseignement-apprentissage de l'anglais a fait l'objet de plusieurs phases expérimentales : « En Novembre 2006, Apprentissage précoce de l'anglais en classe de SG avec le logiciel *Imagine Learning English* ; Fin du dispositif expérimental ILE en juin 2009. En mars 2007 : Apprentissage de l'anglais en CM2 et CJA, décision de mise en place de l'anglais en CM2. A la rentrée 2010, 4001 élèves accéderont à cet apprentissage ». (source : site de la DEP)

Le clip 2 sera diffusé le jeudi 6 à 19h45 : « Matotea, Australéenne, dans son apprentissage des langues de la maison à l'école ». Lieu : Rurutu – Archipel des Australes / Ecole de Avera – Rurutu

Descriptif succinct : « Suivons Matotea TEURUARII, australéenne de 6 ans en classe de CP, de sa maison à Avera où elle parle en reo rurutu avec son père et en français et en anglais avec sa mère, à l'école où elle continue son apprentissage des 3 langues ».

Matotea fait partie des meilleurs enfants de sa classe de SG CP. Chez elle, sa famille lui parle dans les trois langues (le reo rurutu, le français et l'anglais). Un parent, une langue. Elle baigne dans les 3 langues depuis sa naissance et continue son apprentissage à l'école. »

Le clip 3 sera diffusé le vendredi à 19h45 : « Tehahe, marquisien, dans son apprentissage des langues de la maison à l'école ». Lieu : vallée de Hanaaiapa – Hiva oa / CSP de Atuona – Hiva oa.

Descriptif succinct : « Suivons Tehahe POEPOEANI, marquisien de 10 ans en classe de CM2, de sa vallée de Hanaaiapa où il parle essentiellement le marquisien avec sa famille et ses amis, à l'école où il apprend le français et l'anglais ».

Tehahe fait partie des meilleurs élèves de sa classe de CM2 du CSP de Atuona. Chez lui, sa famille lui parle essentiellement en marquisien. Les dialogues sont fréquents, les parents lui parlent bien en marquisien et lui apprennent les valeurs (respect des grands parents, le travail...). Parlant bien dans sa langue maternelle, il n'a pas de problème à bien apprendre le français et l'anglais à l'école. »

La cellule LCP sera aussi sur le plateau de l'émission 'Oia anei le jeudi 31mai à 11H pour présenter ces clips ainsi que la rencontre territoriale 'ōrero 2013 qui se tiendra le 7 juin à salle Manuiti à Pa'ea. La cellule invite tous les enseignants et parents à visionner ces clips.

On observera toutefois que si les outils diffusés constituent un aide appréciable pour les enseignants, les situations diffusées auprès d'un public plus large reflètent une vision un peu idéalisée du monde plurilingue (*un parent, une langue*, dans le premier cas, « *bien* » parler le marquisien dans le second cas ...) conforme à la vision globale que nous avons déjà analysée.

○ *Les dispositifs*

Deux dispositifs clé sont plus particulièrement mis en évidence : le premier est un dispositif collectif transversal, le C2R (cycle 2 renforcé), qui met en place des équipes agissant sur des groupes d'élèves identifiés. Le second, Parcours personnalisé de réussite éducative, ou PPRE, permet le traitement individualisé de parcours problématiques : centré sur l'individu élève, il présente néanmoins l'avantage de permettre la constitution d'une équipe de suivi pluricatégorielle suscitant ainsi un accompagnement par les regards croisés.

Pour que l'on tende vers un système éducatif performant, il faut que les pratiques approuvées et les dispositifs éprouvés soient mutualisés. Les outils issus des dispositifs d'aide aux apprentissages tels que les **PPRE** ou le **C2R** devront être vulgarisés. Il appartient aux inspecteurs en charge de missions de veiller à la mise en œuvre, à l'évolution et à la diffusion des dispositifs efficaces auprès des enseignants. Ils sont relayés par les directeurs d'école et par les chefs d'établissements, secondés par les conseillers pédagogiques et les professeurs référents. Au-delà de l'évaluation et de la mutualisation de ces dispositifs, il convient d'en assurer la continuité ou le prolongement (*Ibidem* : 4)

L'intérêt du dispositif C2R, outre l'efficacité que les résultats internes semblent corroborer, est de constituer un levier pour favoriser la mise en place du changement et impulser de nouvelles formes d'action pédagogique. Le document de travail intitulé *Réussir au cycle 2 renforcé ; année 1 : 2009-2010c* / (document interne) montre en quoi la mise en place du dispositif a permis d'obtenir une amélioration des résultats :

Nous avons commencé à aborder :

- le travail en Co intervention
- la prévention, la remédiation
- mieux connaître les élèves (profils d'apprentissage)
- les dimensions temps (emplois du temps) et lieux
- typologie des groupes
- analyse des pratiques
- analyse des évaluations.

Sont ainsi évalués « *la lecture identification de mots* » et « *la production* » mais aussi « *le suivi de l'équipe de circonscription* », « *la place et le rôle de l'IEN* », « *les innovations issues des réajustements* ». [Voir en annexe *Réussir au cycle 2 renforcé ; année 1 : 2009-2010, Bilan et analyse du terrain*]

Situations de départ

Les réunions institutionnelles plus ou moins espacées dans le temps : conseil d'école, conseil de cycle, conseil des maîtres et réunion par niveau

Ce qui a été mis en place

A tous les niveaux : Réunion de cadrage

Au niveau de la circo : Recueil de données, Création de supports cadre pour les enseignants: programmation, séquence, fiche et grille d'évaluation

Affectation d'un CPAIEN par groupe scolaire

Au niveau des Directeurs : Analyse des résultats des évaluations, Définition des axes prioritaires, Réalisation d'ordre du jour commun

Au niveau de l'école : Implication des autres cycles dans le dispositif (plus le C1 que le C3) , Analyse de pratiques de classe (films et témoignages), Analyse des temps de co intervention, Matinées pédagogiques avec des intervenants appartenant à d'autres circo (IEN & CPAIEN) , médecins...

A améliorer
L'implication de tous les directeurs
Liaison avec les C1 et C3
L'intégration des TICE dans les pratiques
L'expansion des pratiques vers les LCP
La mise en place d'outils élèves et d'outils enseignants

Un bilan du dispositif C2R a été présenté au ministre et à tous les acteurs en 2011. Le suivi de la cohorte des élèves qui ont bénéficié des trois années montre une progression nette (6 points sur toute la Polynésie). L'IEN de Faa'a note que sur cette même commune, la progression a été encore plus forte, ce qui semble indiquer que le dispositif bénéficie particulièrement aux populations d'élèves les plus défavorisés.

○ ***La formation continue : des enseignants plus diplômés et mieux formés.***

Un autre aspect à considérer est la formation des enseignants. D'après le site de la DEP, depuis 2004 l'élévation du niveau de recrutement des enseignants constitue une tendance de fond, liée à la mise en place de l'IUFM coexistant avec l'École normale jusqu'en 2011. C'est ainsi que le nombre des sortants d'un second cycle universitaire (supérieur à bac + 3) est passé de moins de 5% en 2003 à 15% en 2011. De la même façon, le pourcentage des enseignants recrutés avec un diplôme inférieur au bac a baissé, passant de 35% en 2003 à 13% en 2011.

Par ailleurs, un effort important a fait pour la formation continue, annoncée comme l'une des priorités de l'enseignement primaire. L'année 2008 marque une véritable charnière à partir de laquelle le nombre d'enseignants qui bénéficie de la formation continue passe de quelques dizaines à près de 500, pour atteindre plus de 1600 en 2011. En cinq ans, le nombre d'enseignants qui bénéficient annuellement de stages de formation a été multiplié par vingt¹.

○ ***Une communication efficace : les « bonnes pratiques » au service de la valorisation de la culture***

Le développement des supports, lié à un travail de production intensifié mais aussi au développement conjoint des technologies numériques telles que la télévision scolaire, internet (haut débit), les tableaux numériques a permis la mise en place de projets innovants dont un certain nombre sont centrés sur la culture et l'identité polynésiennes.

¹ Source : DEPP, *L'état de l'école en Polynésie française*, (2013 : 24). On peut préciser que la durée totale des stages organisés avoisine les 3500 h/année.

Le renforcement du cadrage pédagogique, la vitalité créatrice des cellules spécialisées de la DES, notamment la cellule LCP ont facilité l'accroissement de la production ainsi que le repérage des « bonnes pratiques ».

Les pratiques de classes susceptibles de servir de modèles sont ainsi diffusées à petite échelle sur la chaîne de télévision, dans les classes, mais sont aussi rendues publiques auprès d'un public éloigné via internet, notamment à partir des sites institutionnels (Ministère, directions...). Cette diffusion participe à la valorisation des identités polynésiennes et contribue à la cohésion en renforçant le sentiment de fierté d'être polynésien dans un cadre scolaire.

11.2.2. PROJETS, DISPOSITIFS ET RAPPORT AU MONDE POLYNESIEN. DE LA RELIANCE A L'INCLUSION ?

❖ QUEL CAPITAL SOCIAL ?

Un regard global sur les évolutions récentes du système éducatif en Polynésie française permet de considérer que les mesures diverses – renforcement du pilotage aux différents niveaux, cohérence des projets de circonscription et d'établissement, dispositifs collectifs et individuels...) tendent vers une reconfiguration positive du territoire scolaire au niveau méso-systémique. Le système éducatif paraît nettement mieux structuré qu'avant 2008. En agissant à différents niveaux de façon convergente, la synergie entre les différents points d'action donne au système éducatif une forme d'épaisseur, de densité éducative. La mise en relation des différents espaces (scolaire, familial, social) contribue à mettre en œuvre l'école ouverte au sens de la *Charte* 2011, c'est-à-dire un système dynamique opérationnellement clos mais en lien avec son environnement. On peut donc raisonnablement penser que de ce point de vue, l'école contribue mieux qu'avant à produire du capital social, et que cette situation est bénéfique sur la formation du capital humain et la réussite scolaire notamment chez les élèves des milieux socioéconomiques défavorisés, processus qui a été montré par différentes études (Bertrand, 2002 ; Coleman, 1988).

Par exemple, Kamanzi, & alii (2007 : 128), dans une étude menée au Canada, ont observé que le capital social spécifiquement construit à l'école pouvait contribuer à améliorer la formation du capital humain chez les élèves issus des milieux socioéconomiques défavorisés, et donc accroître leur réussite notamment en ce qui concerne les compétences de lecture. Plus spécifiquement, les résultats montrent le rôle particulier de la composante « ressources éducatives » de la dimension dynamique¹ du capital social. Cette dimension a été mesurée par

¹ « le modèle présenté soutient que la dimension dynamique (contacts et interactions) du capital social est étroitement liée à la dimension structurale (relations sociales au sein de la famille et de la communauté) et à la dimension normative (normes, règles et valeurs). En effet, pour contribuer à la formation du capital humain

trois indicateurs. « 1) les ressources éducatives disponibles à l'école (par exemple : les logiciels pédagogiques, la bibliothèque de l'école, les activités de lecture) ; 2) la variété de lecture (par exemple : les revues, les bandes dessinées, les journaux, les livres de fiction, les romans, les pages Internet, les courriels) ; et 3) les activités culturelles (par exemple, visiter des musées ou des galeries d'art, aller à l'opéra, assister à des spectacles de ballet, de musique symphonique ou des pièces de théâtre) » (Kamanzi, & alii, 2007 : 128)

Dans le même sens, les auteurs notent que l'attention et le support des enseignants sont des facteurs prédictifs de résilience chez les élèves à risque, rejoignant ainsi les conclusions de différents travaux¹ sur la résilience (Cyrulnick, 2001). Les indicateurs mesurés sont ici : « 1) des indicateurs relatifs aux interactions enseignant-élèves (par exemple : l'enseignant est intéressé à ce que l'élève aille bien ; l'enseignant écoute l'élève ; l'élève reçoit de l'aide de l'enseignant lorsqu'il en a besoin ; l'enseignant est courtois avec les élèves) ; et 2) des indicateurs du support de l'enseignant (par exemple : l'enseignant montre un intérêt pour l'apprentissage de l'élève ; il donne à l'élève des opportunités de s'exprimer ; il aide les élèves dans leurs devoirs et leurs apprentissages ; il s'assure que l'élève comprenne). » (Ibidem). De ce fait, ce sont les élèves issus des familles socioéconomiquement défavorisées, dont nous avons vu par ailleurs qu'ils sont les plus sensibles aux conditions d'enseignement, à l'effet-maître et aux variables didactiques (voir *supra*) qui bénéficient davantage du capital social de l'école.

On sait par ailleurs – cf. *Supra*, chap. 9, introduction sur les études consécutives aux évaluations internationales PISA et PIRLS) — que les conditions de scolarisation peuvent permettre de compenser les inégalités sociales, et il convient donc de repérer les conditions qui favorisent une réussite scolaire beaucoup plus générale.

Plus précisément, Broccolichi & alii (2007), dans une étude menée en France, montrent que si les inégalités territoriales sont corrélées à la distribution socioéconomique et socio-spatiale, les conditions de scolarisation affectent tout aussi inégalement les territoires et les publics d'élèves. Ainsi, la concentration de populations socialement défavorisées « n'entraîne pas mécaniquement de déficits d'acquisitions et de parcours scolaires ». Les difficultés les plus prégnantes sont observées « dans des territoires urbains ségrégués où se sont développés des processus cumulatifs de hiérarchisation des établissements et des classes, d'évitement et de stigmatisation qui perturbent les transactions éducatives et pédagogiques », ce qui est globalement le cas, nous l'avons vu, du territoire scolaire pour la majorité des élèves scolarisés en Polynésie française. À l'inverse, les meilleurs résultats sont constatés dans des territoires « généralement peu urbanisés où la qualité des conditions de scolarisation est

chez l'élève, la mobilisation du capital social disponible au sein de la structure sociale (communauté ou famille) se traduit par un certain nombre d'actions et d'interactions auprès des membres et est tributaire du respect des valeurs, des normes et des règles qui caractérisent cette structure. » Kamanzi, & alii (2007 : 128)

¹ Bernard, B. (1991). Fostering resiliency in kids : Protective factors in the family, school, and community. San Francisco, CA. Et Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.

assurée d'une façon quasi générale », qui permettent la réussite de tous les groupes sociaux y compris ceux qui sont habituellement les plus exposés. Dans ces territoires, les enfants d'ouvriers obtiennent par exemple des résultats équivalents à ceux de l'ensemble. Là aussi, on note que les variations de réussite scolaire, selon le lieu de scolarisation, sont plus marquées pour les publics d'élèves socialement défavorisés.

L'école ayant la faculté de compenser les inégalités sociales, il convient dès lors de repérer les conditions qui favorisent une réussite scolaire beaucoup plus générale. Pour les auteurs, « *la composition sociale et la composition scolaire des publics scolaires, tout comme la proportion d'enseignants expérimentés, sont donc à replacer dans un espace de comparaisons et de migrations possibles en tenant compte des interprétations qui affectent les réactions des différentes catégories d'acteurs (élèves, parents et professionnels). C'est cet ensemble de conditions objectives et subjectives qui modulent les évolutions constatées* ».

En somme, l'allocation de ressources éducatives, la mise en œuvre d'activités favorisant une meilleure attention des enseignants vers les élèves – à quoi peuvent contribuer, dans des styles différents, l'accompagnement individualisé tout comme les activités collégiales -- et **la réenculturation des territoires dans une interaction des espaces sociaux et scolaires peuvent permettre d'améliorer considérablement l'efficacité de l'action éducative et la réussite scolaire, si elles sont mises en œuvre conjointement.**

Dès lors, dans un contexte fortement marqué par la stratification socioéconomique-spatiale-ethnique il convient donc de réfléchir à la façon de réenculturer les territoires scolaires (ce qui relève d'une politique de l'établissement) comme sociaux (ce qui relève d'une politique de la ville ou du pays), et de construire des espaces langagiers pluriels propres à constituer un environnement épanouissant pour l'ensemble des individus. Cela conduit d'abord à identifier les apories persistantes, mais aussi à mettre à jour de nouvelles rationalités dans la conduite du changement, afin de réinterroger la culture scolaire en Polynésie française.

❖ DES APORIES PERSISTANTES

Si l'analyse du changement montre des raisons d'espérer, force est de constater aussi la persistance de quelques représentations qui risquent de nuire à son efficacité.

○ *Une autonomie très relative*

Le système éducatif polynésien se renouvelle par rapport à des modèles extérieurs, et notamment toujours en référence au modèle métropolitain. Les axes de progrès sont exactement les mêmes que ceux que l'on dessine en France, dont ils reprennent la formulation : centration sur les « savoirs » fondamentaux dont la « maîtrise de la langue »,

construction du rapport à la loi, liaison inter-cycles et inter-degrés, PPRE. Cela sans préjuger de leur efficacité ou de leur pertinence¹.

- ***La dimension politique de l'éducation est peu prise en compte voire occultée: gestion des choix de société.***

La question de l'équité scolaire est fondamentale dans la réussite de l'inclusion. Nous avons vu que l'école reste très perméable aux contingences extérieures, et si l'école peut accroître son efficacité interne et compenser en partie les déterminants socio-culturels, elle ne peut pas à elle seule compenser l'ensemble des inégalités sociales. Cette dimension dépend de choix politiques en amont, relatifs à la gestion des ressources éducatives dans les différentes écoles (gestion des personnels, des élèves, moyens octroyés, etc.).

Les travaux sur l'efficacité scolaire montrent que le libéralisme éducatif nuit à la qualité de l'éducation, au détriment des élèves les plus fragiles (Dubet, Duru-Bellat, Suchaut, ...) à l'instar, ajouterais-je, du libéralisme glottopolitique qui dessert les langues minoritaires. C'est ainsi que « *l'analyse des modèles de gestion des parcours scolaire montre qu'excellence et égalité ne s'opposent pas* » (Mons 2007 : 132). Pour Mons (2007 : 178), les résultats positifs en termes d'efficacité globale et/ou de réduction des inégalités scolaires s'observent lorsque les politiques éducatives « ***prennent la forme de dispositifs qui lient étroitement l'intervention des états centraux et l'autonomie des acteurs locaux*** ». Cela concerne notamment les modèles décentralisés qui prévoient un encadrement de l'action locale, et les modèles de gestion de l'hétérogénéité qui se caractérisent par la conjonction d'une différenciation pédagogique et d'une unité des objectifs scolaires définis par les cadres nationaux ou supranationaux. « ***À l'inverse, les systèmes quasi centralisés, fédéraux, les modèles de l'intégration uniforme ou de la séparation sont associés à des performances globales faibles, parce qu'ils ne respectent pas cet équilibre entre unité et diversification.*** » (Mons, 2007 : 179)

L'école polynésienne peut donc accroître l'autonomie de ces territoires scolaires, au sein d'une unité globale du projet (clôture opérationnelle). C'est, semble-il le chemin qu'elle est en train de prendre, si l'on prend pour référence les dix mesures recommandées par l'OCDE (Field & alii, 2008) pour réduire les inégalités scolaires, bien que beaucoup reste à accomplir, et que le point 2 pose véritablement problème :

¹ À noter que la « centration sur les fondamentaux » vient de connaître un regain supplémentaire avec le dernier changement de gouvernement, qui a vu le retour de Gaston Flosse à la présidence en mars 2013 (cf. *Lettre de rentrée 2013-14*)

L'OCDE a recommandé dix mesures qui réduiraient l'échec et le décrochage scolaires, contribueraient à une société plus juste et éviteraient le coût important que les adultes marginalisés et peu qualifiés font peser sur la société.

Conception

1. Limiter l'orientation précoce en filières et classes de niveau et reporter la sélection par les résultats.
2. Gérer le choix de l'école afin de contenir les risques pour l'équité.
3. Dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, proposer des alternatives attrayantes, éliminer les voies de garage et prévenir le décrochage scolaire.
4. Offrir une seconde chance.

Pratiques

5. Repérer ceux qui prennent du retard à l'école et leur apporter une aide systématique, et réduire les taux élevés de redoublement.
- 6 Renforcer les liens entre l'école et la famille pour aider les parents défavorisés à aider leurs enfants à apprendre.
7. Tenir compte de la diversité et permettre l'inclusion des migrants et des minoritaires dans l'éducation ordinaire.

Ressources

- 8 Offrir une solide éducation à tous, en privilégiant les dispositifs pour la petite enfance et l'instruction de base.
- 9 Orienter les ressources vers les élèves et les régions qui en ont le plus besoin.
10. Fixer des objectifs chiffrés et concrets pour davantage d'équité – en particulier en matière d'échec scolaire et de décrochage.

Toutefois, il n'est pas certain que la politique éducative soit en pleine cohérence avec la politique économique et sociale du pays, au regard de la stratification socioéconomique-spatiale-ethnique et des inégalités sociales persistantes et aggravées par la crise.

Par ailleurs, en interne, on constate une certaine distorsion entre les modalités d'intervention et les enjeux. L'outil PPRE est certainement utile pour la gestion de l'hétérogénéité scolaire, mais la profusion des PPRE ne résoudra pas les inégalités sociales. Au minimum, il serait certainement nécessaire **d'introduire l'équité comme axe de développement au niveau macro, dans un plan de développement du système éducatif** qui peut fort bien trouver sa place dans le projet quadriennal.

- ***Le plurilinguisme n'est pas toujours considéré comme un axe opératoire pour la réussite et le rapport à l'hétérogénéité reste toujours problématique***

En associant l'attention portée à l'élève dans un parcours individualisé et la prise en compte des identités scolaires par le biais de la construction d'espaces langagiers pluriels, l'intervention sociodidactique peut permettre une gestion de l'hétérogénéité plus efficace par la réalisation d'une meilleure inclusion scolaire, à la fois individualisée et holiste. Mais si les choses évoluent favorablement, un certain nombre de représentations restent à modifier.

Il apparaît en fait que la valorisation des langues et cultures polynésiennes ne conduit pas automatiquement à la conception d'un monde pluriel, et nous avons vu que le traitement de cet aspect par les différents projets de pilotage était très inégal.

- ***La (double) maîtrise de la langue***

Un frein important est constitué par l'idéologie de la « maîtrise de la langue » qui relève en grande partie de la conception structuro-diglossique identifiée plus haut (*supra*, chap. 6) et la croyance de sa pertinence dans la réussite scolaire. Or les enquêtes que nous avons faites (*Supra* chap. 9) et les recherches sur la réussite montrent que cette dimension reste très relative, au regard d'autres paramètres constitués par les compétences métacognitives, la cohésion de l'action éducative et des équipes pédagogiques, le lien entre l'école et l'environnement ; par ailleurs cette donnée est absente des différentes dimensions du capital social tel que nous l'avons défini jusqu'à présent. Un contre-exemple intéressant est constitué, en France par l'affectation des EANA dans les classes sur la base de leurs compétences en mathématiques, et non en langue. Et par le fait que l'on autorisera le passage dans une classe de niveau supérieur même si les compétences linguistiques ne sont pas au niveau attendu, tablant sur le plus long terme.

Néanmoins, nous voyons que, renforcée par l'introduction du premier pilier du *Socle*, la présence de la maîtrise de la langue dans les textes de cadrage, programmes, et dispositifs d'éducation est une constante en France comme en Polynésie française. Constante aussi, le fait que son absence soit identifiée comme cause de l'échec scolaire, au même titre que le « mélange » linguistique, alors que nos enquêtes révèlent aussi un large écart entre norme et pratiques. (cf. *Supra*, chap.8 et *Infra*, chap. 12).

Nous avons montré précédemment (*supra*, chap. 6) en quoi cette idéologie est au service de la reproduction des élites, résultant du processus d'interculturalisation colonial mis en place à partir du 19^e siècle et recoupe une autre stratification, sociale/économique/ spatiale/ ethnique celle-là. Nous avons montré aussi qu'à ce mythe scolaire semble répondre un autre mythe sociétal, celui de la pureté de la langue tahitienne. La tentative d'introduction d'un pilier « maîtrise de la langue » pour le domaine polynésien est révélatrice de cette conception. Les deux langues fonctionnent finalement dans une forme de partenariat centralisateur, historiquement construit, porté par un système de représentation «structuro-diglossique», et mis au service, dans le cadre scolaire, de la reproduction des élites.

Nous avons montré aussi que l'idéologie de la maîtrise de la langue est aussi au service d'une violence symbolique qui s'exerce dans le domaine scientifique : pouvoir de la science vs éthique de la parole (*Supra*, chap. 4.3.)

Il apparaît ici qu'elle est aussi au service d'une illusion didactique : les problèmes relevés dans la mise en œuvre de la réforme aux différents niveaux, macro et méso en témoignent.

Dans le champ des pratiques sociales, la « maîtrise de la langue » s'oppose au macrosystème langagier qu'elle empêche de concevoir. **Dans le champ scolaire, cette conception s'oppose à une appropriation véritable.** Il convient donc pour améliorer la réussite, de dépasser le conflit diglossique, de restaurer la confiance en un monde pluriel, de développer une didactique de la variation, de la pluralité, de la complexité, en un mot, une sociodidactique.

Aujourd'hui, en restaurant la place des « langues polynésiennes », en ne construisant pas de strict schéma paritaire, les nouveaux programmes scolaires offrent la possibilité d'une rupture conceptuelle susceptible de servir, cette fois, une meilleure équité sociale. Mais cela à condition certainement de consentir à secouer quelques vieux mythes linguistiques ...

○ « *Encore* » ou *l'idéologie du progrès*.

Une dernière conception à identifier est celle de l'idéologie du progrès, car elle constitue indéniablement un frein à l'acceptation de la différence. Cela concerne la croyance que l'autre doit parcourir le même chemin que celui que l'on a suivi soi-même pour arriver au même résultat, sur un plan ontogénétique comme phylogénétique. L'idéologie du progrès constitue à mon sens une trace de l'idéologie coloniale, et elle est assez souvent repérable dans les discours à l'utilisation du mot « encore ». Nous avons vu qu'elle sous-tendait parfois les conceptions scolaires.

Un exemple assez caricatural de cette idéologie du progrès est donné par la présentation de la culture polynésienne sur le site internet du Haut-commissariat¹ [voir annexe], représentant de l'État en Polynésie française, dont on peut supposer que l'intention est de donner un aperçu de la culture polynésienne aux futurs expatriés. Malgré la bonne volonté de l'auteur, ou des auteurs, nous assurant que :

La culture polynésienne offre une richesse souvent insoupçonnée et que les dépliants touristiques réduisent trop facilement aux spectacles de danses traditionnelles et aux belles vahinés.

la description peine à se départir d'un certain anthropocentrisme. Sont listés comme appartenant à la culture les éléments suivants, « *plus ou moins visibles pour un expatrié* » :

- La langue (chanson, art oratoire : 'orero, rauti tama'i)
- La musique (musique de danse, chanson, instrumentation et mélodies, fabrication d'instruments traditionnels)
- La danse - L'artisanat (tressage, tapa, etc.) et la construction (tressage, charpenterie, etc.).
- Le tatouage et la supercision.

¹ http://www.polynesie-francaise.pref.gouv.fr/sections/la_polynesie/la_culture_polynesie/ (consulté le 26 octobre 2011), ou <http://www.polynesie-francaise.pref.gouv.fr/Presentation-de-la-PF/Culture-de-la-PF> (consulté le 22 mai 2012 et le 12 juin 2013.)

- La gravure et la peinture.
- La confection de costumes pour la vie de tous les jours ou d'apparat.
- Les sports traditionnels (pirogues, porter de pierre, lancer de javelot, etc.) et le surf.
- La navigation et la pêche traditionnelles.
- L'agriculture et les concours agricoles.
- La religion, dans la mesure où certaines croyances peuvent être recyclées, de façon plus ou moins avouée, dans un culte moderne (syncrétisme religieux).
- Les préparations culinaires et la bringue
- Les remèdes et massages traditionnels
- La toponymie et les légendes, les généalogies, l'astronomie.
- Les jeux de ficelle polynésiens, les cerfs volants, les échasses, les jeux traditionnels
- La vie politique... (Certains hommes politiques sont issus des anciennes dynasties).
- Certaines superstitions, notamment en rapport avec les lieux sacrés, les cimetières, etc.

La vitrine ainsi mise en place par le site internet du représentant de l'État en Polynésie française, offre un inventaire qui n'est pas sans rappeler « l'inventaire de productions folklorisées, coupées de leur contexte social et culturel d'origine, dont font étalage – après les galeries et les musées occidentaux – les festivals d'art, les musées et les centres culturels du Pacifique », exposé dans « le spectacle de la culture » (Babadzan, 2010) et configuré ici par les représentations occidentales les plus communes.

L'idéologie du progrès, marquée par la récurrence du vocable « encore », prend pour cible les deux piliers de la culture polynésienne que sont la langue et la religion, en les appréhendant dans une vision patrimoniale, comme de futurs vestiges. Ainsi, après avoir appris que « *Si le français est la langue officielle, le tahitien reste une langue **encore** très usitée* », le lecteur est prié de noter que « *la religion est **encore** très présente en Polynésie française* ».

En toute cohérence, on note l'appréciation réservée aux croyances religieuses, relevant au mieux, d'un syncrétisme, « *recyclage* » « *plus ou moins avoué* », au pire de « *superstitions* », pouvant faire l'objet d'une légère moquerie, certes bienveillante mais tout aussi possiblement empreinte de paternalisme « *si vous vous attardez sur un de ces lieux sacrés, prenez garde à ne pas vous retrouver nez à nez avec quelque tupapa'u (revenant)!* ». Moquerie sans grand risque, puisque les superstitions n'étant plus de mise au 21^e siècle, les marae « *ne sont plus aujourd'hui que des monceaux de pierres* »... il serait intéressant de confronter les différents avis sur ce point...

L'ensemble se poursuit par une présentation des populations autochtones, dont les qualités sont mises en valeur par le biais d'une certaine essentialisation :

- un **sens inné** de la fête,
- un **goût très sûr** pour la confection de magnifiques costumes de fête et pour les compositions florales

Toutefois, d'après l'auteur, la culture polynésienne ne saurait se réduire à un catalogue de pratiques et de croyances bon enfant, puisque la Polynésie est source d'œuvres d'art et de littérature :

On ne peut clore ce chapitre consacré à la culture polynésienne sans citer quelques personnalités célèbres que la Polynésie a inspirés : le peintre Paul Gauguin (deux musées lui sont consacrés à Papeari et aux Marquises), les écrivains Jack London, Herman Melville et Victor Ségalen, qui séjournèrent à Tahiti, le chanteur Jacques Brel, qui repose aux Marquises dans le même cimetière que Paul Gauguin, l'explorateur Paul-Emile Victor...

Il apparaît clairement que le point commun que partagent ces auteurs réside moins dans le lien qu'ils entretiennent avec la Polynésie que dans le fait qu'ils sont tous européens. Sans doute, Henri Hiro, Jean-Marc Pambrun, Bobby Holcomb, Chantal T. Spitz, Flora Devatine, et les nombreux autres créateurs polynésiens n'ont-ils produit que des œuvres anecdotiques ...

Cet exemple illustre assez bien le plaidoyer vers lequel nous nous acheminons : si on veut espérer réenculturer l'école dans un projet de développement, un processus de postcolonisation est à mettre en œuvre, car **ce qui est en jeu, c'est moins la conservation de la culture telle qu'elle s'exerce au sein du territoire que le défrichage de la pensée coloniale qui prétend le configurer.**

❖ DE NOUVELLES RATIONALITES POUR REDEFINIR LA CULTURE SCOLAIRE

Nous avons cité plus haut les travaux de Lecoinge (2006) dans le domaine de l'évaluation du management et de l'action collective. Les modèles de rationalité qu'il identifie (Lecoinge, 2006 : 195-213) permettent de mieux appréhender les différentes stratégies que, par le biais de leur projet, les circonscriptions ou établissements mettent en œuvre pour gérer le changement et établir un nouveau rapport au monde. Ce rapport au monde, notamment polynésien, permet aussi de repenser la culture scolaire.

Lecoinge distingue tout d'abord deux modèles « classiques » de rationalité, la rationalité juridique et la rationalité managériale. Le premier trouve son illustration par exemple dans l'administration « jacobine », et le second correspond plutôt au modèle de l'entreprise. L'auteur identifie ensuite deux modèles émergents, la rationalité réticulaire, « *qui s'efforce de donner de la consistance aux réseaux, cette forme d'organisation sociale fréquente et volatile* », et la rationalité éthico-politique, « *qui rapporte fondamentalement les évaluations aux visées de la cité et aux valeurs au sens éthique et moral du terme* » :

Tableau 53. Les modèles « classiques » de rationalité (Lecoite, 2006)

| | <i>Rationalité juridique</i> | <i>Rationalité managériale</i> |
|---------------------------|--|--|
| Fondements | Conformité à la loi Régularité des procédures | Efficacité des actions Atteinte des objectifs fixés |
| Objectifs Prioritaires | Utilisation des moyens Stabilité des structures | Réalisation des objectifs Valorisation : du changement de l'innovation de la mobilité |
| Modes de raisonnement | Analytique Linéaire Déductif | Synthétique Systémique/cybernétique |
| Points d'application | Écarts à la conformité Normes | Problèmes Obstacles/atouts |
| Contrôle /évaluation | Respect des règles Contrôle des programmes.... | Résultats atteints Évaluation des stratégies |
| Produits | Application Sanction | Organisation Performance Conseil |

Tableau 54. Les modèles émergents de rationalité (Lecoite, 2006 : 196)

| | <i>Rationalité réticulaire</i> | <i>Rationalité éthico-politique</i> |
|---------------------------|---|--|
| Fondements | Congruence interne Auto - centrage collectif Réversibilité | Visées et finalités des actions : bien social bien public |
| Objectifs Prioritaires | Objectifs « ad-hoc » Objectifs fédérateurs Ajustements permanents | Valeur ajoutée et valorisation : <ul style="list-style-type: none"> • plus-value • plus valeur |
| Modes de raisonnement | Connexionniste Logique floue | Téléologique Systémique évolutif |
| Points d'application | Nœuds et articulations | Cohérence missions/objectifs |
| Contrôle /évaluation | Formes et contours Chaînage des éléments Co-évaluation | Développement Interrogation sur les orientations et finalités « Émergence » |
| Produits | Coordination Coopération | Orientations Aide à la décision politique |

L'ensemble est complété par les modalités de mise en œuvre des valeurs sous-jacentes :

Tableau 55. Valeurs et modèles de rationalité (Lecoite, 2006)

| | <i>Rationalité juridique</i> | <i>Rationalité managériale</i> | <i>Rationalité réticulaire</i> | <i>Rationalité éthico-politique</i> |
|-------------------------------|------------------------------|---------------------------------|---|---|
| Valeurs Portées par | Le chef Le règlement | Le leader L'entreprise | Les membres du réseau Les alliés et affiliés Les associés | Idéaux politiques Système de valeurs |
| Rapport aux valeurs | Révérance Unanimité | Mobilisation, investissement | Relativité Adhésion réversible | Controverse Débat Conflit |

Dans le contexte polynésien, ces modes de rationalités permettent d'identifier des tendances paradigmatiques et de définir certains aspects de la culture scolaire.

On peut considérer que depuis 1992, date de sa première mise en place, la Charte de l'éducation représente le pôle de la rationalité éthico-politique. Il apparaît alors que les modalités de sa mise en œuvre s'exercent de façon plus ou moins cohérente, ce qui permet peut-être d'expliquer certains résultats. En effet, nos analyses précédentes font apparaître clairement que le modèle juridique a dominé le système éducatif polynésien pendant les vingt années « de plomb » de la mandature Flosse (1982 – 2004). Ce mode de fonctionnement s'inscrit par ailleurs dans la cohérence d'un modèle sociétal « *royal-impérial* ». Figé, normatif et hiérarchique, il s'avère en réalité très peu compatible avec la rationalité éthico-politique qui est celle de la Charte, de type systémique évolutif. Sous cet angle, on ne s'étonnera donc pas que les diagnostics, à vingt ans d'intervalle (1990-2010) soient restés identiques. L'analyse des résultats obtenus a permis de mettre en évidence les limites de ce modèle.

Aujourd'hui, il semble que le Projet Quadriennal présente des similitudes avec le modèle managérial. En effet, en tant qu'outil de programmation, il offre une conception systémique du système éducatif, en accord avec la Charte, mais, en tant qu'outil d'évaluation, nous avons aussi identifié certaines faiblesses provenant d'un cadre logique globalement statique, utile pour mesurer les résultats d'une évolution programmée, mais peut-être moins adapté à la prise en compte des émergences.

Néanmoins il est clair qu'au niveau macrostructurel, le système éducatif polynésien possède une meilleure cohérence interne, les faiblesses pouvant être compensées au niveau méso, par la mise en œuvre des projets d'établissement, ou d'école, et celle de dispositifs plus souples. Évidemment, les formes de rationalité ne constituent pas ici des paradigmes absolus, mais il me paraît utile d'utiliser cette classification pour identifier des dynamiques agissantes, qui se combinent d'une façon que nous pourrions qualifier de majeure ou mineure.

Par exemple, il me semble que, à l'instar du Plan quadriennal, le projet du collège de Taunua associe une rationalité « *classique* » la rationalité managériale (dynamique majeure) à une rationalité « *émergente* »¹, la rationalité éthico-politique (dynamique mineure).

Dans un esprit assez proche, le projet de la circonscription de Faa'a, lui, paraît relever à la fois de la rationalité managériale et de la rationalité réticulaire.

En comparaison, le projet du collège de Faa'a s'inscrit de façon plus nette dans le pôle « *émergent* » (au sens de Lecointe), associant les rationalités réticulaire et éthico-politique. Cette association caractérise l'approche holiste mise en œuvre par le projet collégial, et nous paraît mieux se prêter à la mesure de la valorisation des langues et cultures polynésiennes. Par ailleurs elle paraît aussi adéquate pour aborder avec pertinence les enjeux de la « *nouvelle grande transformation informationnelle mondiale* »² et d'une société « *fluide* »¹.

¹ Les termes « classique » et « émergent » s'entendent ici au sens de Lecointe.

² Cf. Demorgon, *op.cit.*

11.1.4. BILAN. QUELLES CULTURES SCOLAIRES EN CONTEXTE PLURILINGUE ?

Nous ne voulons toutefois pas dire ici que certains modèles sont a priori, ou intrinsèquement, meilleurs que d'autres. Mis à part le modèle de rationalité juridique qui paraît obsolète, il existe simplement des associations structurelles et contextuelles qui s'avèrent plus ou moins adaptées, toutes possédant leurs propres lignes de force ainsi que leurs faiblesses. Nous avons rappelé plus haut que **la diversité des modèles au sein d'un même système globalement cohérent constitue elle-même une ligne de force** (Mons, 2010 notamment).

Par ailleurs, cette catégorisation permet de mieux définir certains aspects de la culture scolaire. En reprenant les analyses développées jusqu'ici, il est possible de mettre en relation les représentations relatives à la langue, à la culture, à l'éducation, qui déterminent les choix didactiques avec les différentes formes de rationalité. Nous pouvons présenter cela à l'aide d'un tableau synthétique :

Tableau 56. Représentations didactiques et formes de rationalité

| | Rationalité juridique | Rationalité managériale | Rationalité réticulaire | Rationalité éthico-politique |
|----------------------------------|--------------------------|--|--------------------------------|---|
| Rapport à la langue | Maîtrise de la langue | | Approches plurielles | valorisation de la culture polynésienne |
| Rapport à la culture | Diglossique / segmenté | | holiste | |
| Conception de la culture | scolaire humanités | | anthropologique | |
| Conception de l'éducation | Normatif Hiérarchique | Gestion de l'éducation (ex : cadre logique) | Collégialité (ex : ENT) | Pratique éducative/ accompagnement à l'autonomie (1) (ex : portfolio) |

(1) Dans le projet du collège de Faa'a, intéressant contreponds maîtrise de la langue / pratique d'activités polynésiennes pour l'excellence => motivation, estime de soi, gestion de la pluralité intrinsèque à la réussite (il n'y a pas qu'un seul modèle, qu'une voie royale pour réussir)

Ainsi, les catégories que nous utilisons ici ne sont pas étanches, bien évidemment², mais il est intéressant de constater que ces paradigmes émergents conduisent à identifier de nouveaux axes de tension, propres à constituer des freins ou au contraire des leviers dans la conduite du changement.

¹ cf. de Rosnay (2012)

² Lecoite précise par exemple : « le réseau pourrait aussi être considéré comme une forme non spécifique s'intégrant aux autres logiques : subversif et souterrain dans la logique juridique mais d'autant plus vivace et nécessaire, appelé et valorisé dans la logique managériale ... » (Lecoite, 2006 : 202)

CHAPITRE 12. NIVEAU MICRO-SYSTEMIQUE. LA CLASSE COMME ESPACE SOCIO-LANGAGIER.

Après avoir posé la question de la politique linguistique éducative plurilingue (niveau macrosystémique, chap. 9), puis celle de la capacité de l'école à inclure la diversité culturelle et langagière (niveau méso systémique, chap. 10), nous allons maintenant (chap. 11) observer l'espace langagier polynésien tel qu'il est produit, voire énoncé par ses acteurs, à l'échelle spécifique de la classe. Nous verrons dans quelle mesure celle-ci peut apparaître alors comme lieu potentiel de production de capital social.

12.1. REPERES POUR L'ANALYSE DES SITUATIONS DE CLASSE

Dans ce chapitre, j'émetts l'hypothèse, qu'à l'échelle de la classe, la mise en œuvre d'un espace langagier pluriel permet de créer un lien entre la co-construction des identités plurielles, l'activité langagière productrice de savoir, et l'efficacité de l'enseignement-apprentissage. Nous allons tout d'abord identifier un certain nombre de repères¹ pour l'analyse des situations de classe, puis nous poursuivrons notre réflexion sur la base de situations observées, dans une perspective sociodidactique.

12.1.1. DE LA LANGUE DE SCOLARISATION AU LANGAGE DANS LES APPRENTISSAGES, LA COMMUNAUTE DISCURSIVE

❖ LE LANGAGE AU CŒUR DE L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

Nous avons vu que deux conceptions se sont longtemps affrontées dans le champ scolaire, concernant la place du langage dans les apprentissages ; une conception traditionnelle d'inspiration structurale, qui considère que le l'élément important est le code, et que le langage bénéficie dès lors d'un outil transparent. Le français serait ainsi « transversal » à l'école. On trouve là une vision un peu statique, dont une illustration courante est donnée dans les stages de formation pour l'enseignement bilingue qui proposent une centration sur le « vocabulaire » des disciplines. Une conception plus récente, dans la lignée des théories énonciatives et pragmatiques, envisage le langage dans sa dimension dynamique : le langage

¹ Certains éléments avaient déjà été cités dans le cours de ce travail, de façon disparate, soit dans le corps du texte, soit en note de bas de page, aussi ai-je préféré reprendre tous les éléments pour maintenir la cohérence de mon propos.

est l'outil d'une créativité humaine. Cette créativité s'exerce dans la variabilité des contextes et des individus. Admettre cela, c'est redéfinir le rapport au langage et à l'école, ainsi, pour Bautier,

A trop focaliser sur la maîtrise de la langue, les enseignants se heurtent à une impasse. Il est nécessaire de travailler simultanément trois dimensions : construire avec les enfants la langue comme pratique (moyen de dire et moyen de faire), comme système linguistique, et comme manière de penser et de construire un univers de référence. L'objectif est d'amener les enfants à circuler dans des modes de parler-dire-penser différents. (E. Bautier).

C'est aussi redéfinir le statut du langage dans les situations d'enseignement-apprentissage :

*Le statut du langage dans les situations scolaires d'apprentissage est actuellement réexaminé par les didacticiens de différentes disciplines (sciences, histoire, mathématiques, littérature...) qui cherchent à identifier ce que **font** les élèves et le maître avec le langage et le rôle éventuel des interactions langagières dans la construction des savoirs. (Jaubert & Rebière, 2010 : 1)*

Aujourd'hui, dans le domaine de la recherche, il s'établit un consensus sur le fait qu'il est nécessaire de dépasser la conception traditionnelle, car non seulement elle occulte la variabilité des usages, réduit le langage à des formes préexistantes mais ignore la capacité du langage à « créer des mondes » en fonction des individus et des situations dans lesquelles ils agissent. Il est ainsi tenu pour acquis que le langage est une activité qui permet la construction d'objets discursifs, (Grize 1996, François...). De fait, l'activité langagière s'organise dans les genres de discours : dans la lignée des travaux de Bakhtine, on considère que le langage est un outil de sémiotisation, qui permet le « pointage » des éléments du monde et leur organisation selon une forme de rationalité. Cela renvoie à la notion de genre premier / genre second

Enfin le langage est une activité contextualisée qui contient / détermine la communauté discursive et les modes d'agir-parler-penser (Bernié 2002, Jaubert, Rebière 227, 2008, 2010)

Le langage est ainsi défini comme un outil de construction, de négociation et de transformation des significations, dont on voit bien les enjeux scolaires. Ainsi, pour Bucheton et alii (2005),

[Les] pratiques langagières mettent en travail ce rôle structurant du langage pour objectiver et formaliser des savoirs professionnels. Elles sont construites selon les trois mêmes principes de base hérités du socio-constructivisme vygotkien et bakhtinien :

1. La parole singulière de l'apprenant (orale et écrite) est un vecteur central de son entrée dans les apprentissages et de son développement cognitif, langagier, psycho-socio affectif et identitaire.

2. Cette parole singulière travaille avec, dans, contre une communauté de pratiques qui est aussi une communauté discursive. Elle s'institue et se construit dans des cadres spécifiques qu'elle modifie et réélabore en permanence (Goffman 1974).

3. Elle a besoin d'être étayée pour se développer. En d'autres termes, la présence d'un formateur lui-même porteur d'une culture est nécessaire pour que l'expérience du sujet se transforme. (Bucheton & alii, 2005 : 2)

Dans la même perspective, les travaux de Jaubert & Rebière examinent les relations entre langage et savoirs, c'est-à-dire le rôle - et le fonctionnement - du langage dans la construction de connaissances en contextes scolaires. Il s'agit d'analyser l'impact des gestes langagiers et corporels dans la construction des apprentissages. Dès lors, ce questionnement oblige à revisiter la **transposition didactique** :

Peut-on transposer les savoirs sans réfléchir à la transposition des pratiques langagières qui contribuent à leur construction ? (J&R)

La classe apparaît donc comme un espace social et discursif (lieu de discours) vital pour l'apprentissage et le développement. C'est pourquoi les interactions n'ont de sens dans la classe que dans la mesure où elles **contribuent à la construction d'une position de sujet acteur dans un champ de savoirs**.

Ces travaux font bientôt émerger la notion de **communauté discursive disciplinaire scolaire** (Bernié, Jaubert & Rebière, 2003) :

- *entrée dans une communauté* : respect des règles de fonctionnement, par exemple les critères de scientificité qui s'élaborent et évoluent ;
- dans une *communauté discursive* parce que réglée et sémiotisée par un ensemble d'activités langagières en relation avec les pratiques matérielles et langagières de la communauté de référence ;
- dans une *communauté discursive scientifique* : « son objet est d'établir « un ensemble ordonné de questions (...) reconnues pertinentes et de nature à engager une problématisation / résolution de problème » (Jaubert-Rebière, ibid.) ;
- enfin dans une *communauté discursive scientifique scolaire*, « puisque la controverse mise en place n'a pas pour but de produire des savoirs «nouveaux» (et les enfants ne s'y trompent pas) et qu'elle se tient sous le contrôle de l'enseignant ». (Bernié 2002)

12.1.2. L'AGIR PROFESSIONNEL : LES GESTES PROFESSIONNELS – MULTI AGENDA ET POSTURES (BUCHETON & SOULE)

Les travaux de Bucheton & alii (1997, 2001, 2002, 2009) mettent à jour le fait que l'acte d'enseigner est déterminé par la pertinence des gestes professionnels. Le geste professionnel « *est adressé, il n'est efficace que s'il est compris et partagé ; il renvoie donc à des codes sociaux scolaires* ». Les auteurs ont voulu construire une « *grammaire élémentaire de l'agir enseignant* », ce qui a permis la production d'un *modèle du multi agenda de gestes complexes, enchâssés*, qui comprend cinq macro-préoccupations conjuguées :

un multi agenda de préoccupations enchâssées

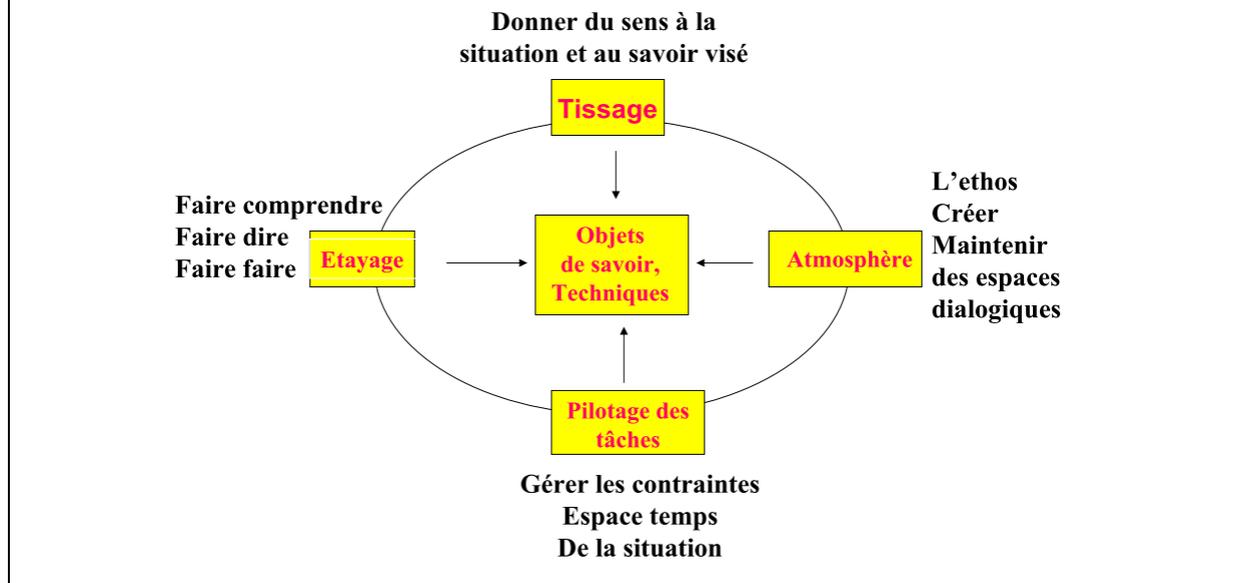


Fig.34. Le multiagenda de tâches complexes (Bucheton, 2009)

Ces macro-compétences¹ sont ainsi identifiées :

l'atmosphère : on entend ici « tout ce qui relève du maintien d'un espace de paroles tout à la fois collectif et singulier. Cette atmosphère, qui peut être conviviale, familière, sérieuse ou tendue, est constamment à renégocier. » (Bucheton, 2012 :87)

le pilotage des tâches : « renvoie à la gestion des temps, des espaces, des déplacements, des instruments de travail : cahier, tableaux, documentation, choix des exercices. Penser le temps, le gérer est particulièrement difficile, encore plus lorsqu'on se trouve dans des classes à public hétérogène » (Ibidem)

le tissage : créer des liens entre ce qui se passe dehors et dedans, ce qui s'est passé avant, ce qui se passe et ce qui se passera ensuite, comment donner du sens. « *les travaux de recherche montrent que ces gestes de tissage, nécessaires aussi bien au début d'un exercice que lors du passage à un exercice suivant et encore plus à la fin de la leçon, (« dites-moi ce qu'on vient d'apprendre avec cet exercice ») sont peu développés dans les pratiques enseignantes. 7% des interventions de l'enseignant, ils montent à près de 40% dans l'enseignement technique » (Ibid.).* Les auteurs insistent sur le fait que ces gestes de tissage sont essentiels pour les élèves en difficulté. Cette préoccupation est commune à d'autres auteurs, et proches des notions de clarté cognitive (Fijalkow) ou de l'enseignement explicite déjà évoqués. Les moments clefs sont constitués aussi par l'ouverture et la clôture de séance.

¹ Ce point a déjà été mentionné en notes de bas de page au chapitre 9.

Les savoirs : ils constituent la préoccupation didactique d'une séance. Il faut savoir les identifier mais aussi les articuler.

L'étayage : pour les auteurs, dans la lignée des travaux de Bruner (1983), l'étayage¹ constitue le geste « *le plus décisif. [...] Les diverses formes d'étayage pilotent en fait la dynamique des interactions entre l'enseignant et les élèves* ». Les travaux, menés sur la conduite d'ateliers dirigés ont permis d'identifier « *cinq grandes postures d'étayage entre lesquelles les enseignants très experts circulent constamment pour s'ajuster à l'avancée de la leçon, à l'hétérogénéité des élèves, à leur fatigue, etc.* » (Ibid.) :

une posture de contrôle : elle vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie. Les gestes d'évaluation constants (feed-back) ramènent à l'enseignant placé en « tour de contrôle », la médiation de toutes les interactions des élèves. Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue,

une posture de contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître pour avancer plus vite, si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.

une posture d'accompagnement : le maître apporte, de manière latérale, une aide ponctuelle, en partie individuelle en partie collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture à l'opposé de la précédente ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle,

une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques (souvent en fin d'atelier) mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommés. La place du métalangage est forte. Cette posture d'enseignement s'accompagne de gestes d'évaluation à caractère plutôt sommatif.

une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données (fréquemment des

¹ Étayage : la catégorisation de Bruner (1983), à propos des interactions de tutelle est la suivante : - 1- L'enrôlement dans la tâche : il s'agit d'engager l'intérêt et l'adhésion du sujet dans la tâche. 2- La réduction des degrés de liberté : réduire l'ampleur de la tâche, simplifier la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. 3- Le maintien de l'orientation : éviter que le sujet s'écarte du but assigné par la tâche, maintenir la poursuite d'un objectif défini, en faisant que cela vaille la peine de risquer un pas de plus. 4- La mise en évidence des caractéristiques déterminantes de la tâche : attirer l'attention sur les éléments pertinents de la tâche pour son exécution. 5- Le contrôle de la frustration : ne pas créer une trop grande dépendance de l'élève à l'égard de l'enseignant. 6- La démonstration : démontrer ou présenter des modèles de solutions pour une tâche.

fichiers) sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.

une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner. (Bucheton & Soulé, 2009)

En fonction notamment de leur expérience, les dispositions manifestées par les enseignants le sont assez diversement : « *l'étude de nombreux ateliers d'écriture menés par des enseignants experts ou plus novices montre que jamais les enseignants ne se cantonnent dans une seule posture pendant le laps de temps d'environ une demi-heure que dure l'atelier. Pourtant certaines l'emportent sur d'autres. Ainsi, les jeunes stagiaires ont le plus grand mal à abandonner les postures de contrôle et d'enseignement même s'ils en ressentent les limites* » (Bucheton & Soulé, 2009). Les maîtres les plus expérimentés possèdent en fait un répertoire de postures d'étayage plus étendu, et ils se distinguent par leur capacité à circuler entre ces différentes postures.

Fig.35. Les postures d'étayage, in Bucheton & Soulé, 2009.

| Posture d'étayage de l'enseignant | Pilotage | Atmosphère | Tissage | Objets de savoir | Tâche élèves postures |
|-----------------------------------|---|--|--------------------------------------|-------------------------|---|
| Accompagnement | Souple et ouvert | Détendue et collaborative | Très important Multi directif | Dévolution Émergence | « Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative |
| Contrôle | Collectif Synchronique Très serré | Tendue et hiérarchique | Faible | En actes | « Faire » : Posture première |
| Lâcher prise | Confié au groupe, autogéré | Confiance, Refus d'intervention du maître | Laissé à l'initiative de l'élève | En actes | Variables : faire Discuter sur |
| Enseignement Conceptualisation | Le choix du bon moment | Concentrée, très attentive | Liens entre les tâches Retour sur | Nommés | Verbalisation post-tâche posture réflexive (secondarisation) |
| Magicien | Théâtralisation, mystère, révélation | Devinette, tâtonnement aveugle, manipulation | Aucun | Peu nommés | Manipulations, Jeu : posture ludique |

En interaction, du côté de l'élève, Bucheton & Soulé définissent six postures traduisant l'engagement des élèves dans les tâches :

La posture première correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir.

La posture ludique-créative traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la re-prescrire à son gré.

La posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports.

La posture dogmatique : manifeste une non-curiosité affirmée. Le « je sais déjà », le « mon ancien maître, ma mère, etc... me l'ont déjà dit ».

La posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psycho-affectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.

La posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues, tente de se caler dans les attentes du maître. (Bucheton & Soulé, 2009)

À l'instar des enseignants, « les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variée de postures et savent en changer devant la difficulté », toutefois les auteurs précisent : « on constate aussi qu'à niveau scolaire égal, devant la même tâche, la variété plus ouverte des postures est corrélée statistiquement à l'appartenance à un milieu favorisé. On peut alors faire l'hypothèse que ce n'est pas l'école qui construit la diversité et l'ouverture des postures des élèves : la diversité de leurs manières cognitivo-langagiers. » (Ibidem)

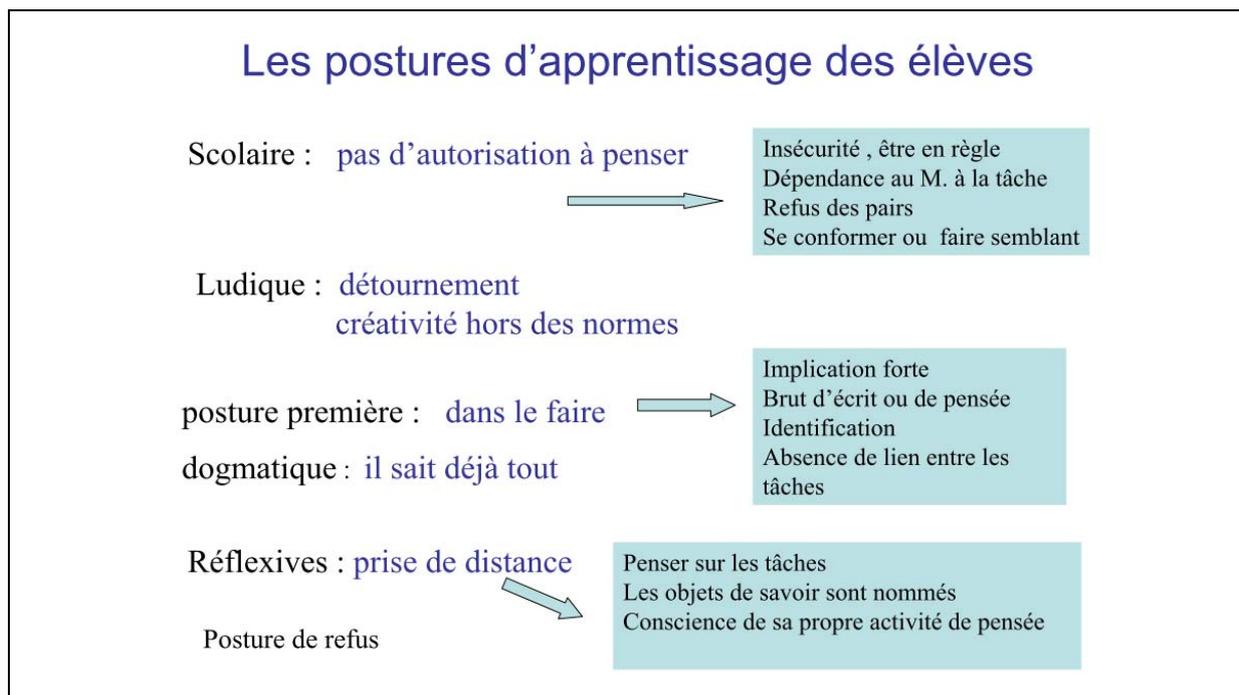


Fig.36. Les postures d'apprentissage des élèves (Bucheton, 2009)

La notion de posture revêt-elle une réelle pertinence pour notre problématique ? Tel que défini par les auteurs, le concept de posture « interdit tout étiquetage des sujets » :

Le concept de posture tel que nous l'utilisons depuis fort longtemps pour des travaux relevant de la didactique du français, (Bucheton, Bautier 1997) prend sa source dans la théorie des

concepts en actes de Vergnaud (1996). La définition que nous avons donnée du terme « posture » est la suivante : « Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets. (Bucheton & Soulé, 2009 :39)

D'après Penloup, Chabanois & Joannides (2011 : 151), le concept de posture « s'est un peu dilué dans une constellation de notions dont la visée est la suivante : appréhender le lien qui unit l'apprenant à l'objet d'apprentissage et en mesurer les conséquences ». L'article cité en référence propose une synthèse de ce parcours conceptuel que nous ne reprenons pas ici. Au final, les auteurs rappellent que « c'est avec la notion de posture qu'est établi de la manière la plus systématique un pont entre la subjectivité de l'apprenant et celle de l'enseignant dont il s'agit aussi de penser les postures au travail », ainsi,

la notion de posture « aide à penser la dimension plurielle des apprentissages et du sujet apprenant lui-même, invitant ainsi à dépasser une approche socioculturelle de l'échec scolaire qui occulte le rôle des dispositifs scolaires et laisse de ce fait très désarmés les enseignants Penloup, Chabanois & Joannides (2011 : 151)

Pour ces raisons, il nous a paru pertinent de retenir la notion pour analyser les situations sociodidactiques, dont l'une des dimensions réside bien dans une **interaction de postures**.

12.1.3. LES PRATIQUES LANGAGIERES PLURILINGUES EN CLASSE.

Un certain nombre de références peuvent permettre d'appréhender la configuration sociodidactique de la classe, certaines d'entre elles ont été déjà citées dans le cadre du présent travail, mais par commodité, nous les reprendrons rapidement ici. Il s'agit en effet :

- d'appréhender l'espace langagier (constitué d'enchâssements hologrammatiques)
- d'appréhender les postures didactiques (enseignement-apprentissage, relations enseignants-élèves)
- d'appréhender la situation comme interface de contextualisation (contextualisée/contextualisante)

❖ **APPREHENDER LES ESPACES LANGAGIERS**

- *L'économie d'ensemble d'une éducation plurilingue*

Dans une perspective hologrammatique, on s'attachera à rappeler les différents espaces constitutifs de « *l'économie d'ensemble d'une éducation plurilingue* », proposée par Coste (cf. *supra*, chap. 3, p.448), et qui viennent nécessairement s'actualiser dans les situations d'enseignement-apprentissage au niveau micro :

- « *Le premier de ces espaces c'est celui que constituent les répertoires langagiers des apprenants, des élèves. C'est ce répertoire discursif déjà pluriel, voire plurilingue, qui, tout au long de la scolarité, va se trouver au contact des variétés de la langue de scolarisation et va – du moins on l'espère – s'en enrichir, s'en restructurer, s'en complexifier.*
- *Le second espace correspond à la langue "commune" de l'école en tant que matière d'enseignement, qui, dans ses pratiques effectives en classe, se présente, rappelons-le, comme moins homogène et une qu'elle n'est symboliquement représentée.*
- *Le troisième espace, lui aussi diversifié dans ses genres et normes, rassemble les usages de la langue de scolarisation dans les matières dites à tort "non linguistiques" du curriculum ; on sait que les difficultés rencontrées par nombre d'élèves dans ces matières peuvent trouver partie au moins de leur origine dans les dimensions langagières de leur fonctionnement (Vollmer, 2006).*
- • *Le quatrième espace, c'est celui de la ou des langues étrangères que l'école enseigne et qui peuvent aussi (et de plus en plus) avoir une présence et être accessibles dans l'environnement. C'est d'abord pour ces langues que des instruments transversaux et des modèles généraux ont été élaborés, tels le CECR et le Portfolio européen des langues ; c'est là d'abord que la notion de compétence plurilingue a été valorisée, même si elle englobe aussi la langue majeure de l'école et la langue première des apprenants ; d'autre part, c'est à propos et à partir des langues étrangères que des convergences didactiques ont pu être recherchées, soit entre ces langues et la langue de scolarisation comme matière (didactique intégrée des langues), soit entre langues voisines (intercompréhension), soit entre langues et disciplines "non linguistiques" (enseignements bi-plurilingues). Les références sur ces différentes approches sont multiples.*
- *Le cinquième et dernier espace, c'est celui des genres sociaux, des pratiques discursives, des modes textuels présents dans l'environnement (médias, vie civile, etc.) et à la fréquentation active et responsable desquels l'école prépare, tant par la langue de scolarisation que par les compétences et cultures disciplinaires qu'elle apporte. » (Coste, 2008b : 10)*

❖ IDENTIFIER LES POSTURES SOCIODIDACTIQUES

○ *L'enseignant comme didacticien dialogique*

Rappelons aussi à nouveau (cf. *Supra*, point 4.2.3) les quatre pôles proposés par Rispaïl pour une didactique des langues en contact, dialogique et pragmatique : (Rispaïl, 2003 : 163-172), propres à interroger et faire évoluer les conceptions de l'enseignement-apprentissage comme les pratiques à partir de la restauration du sujet élève, ce qui conduit à reconsidérer le rôle de l'enseignant au sein d'un espace didactique devenu dialogique :

- *Co-construire des attitudes « méta » avec des élèves (...) en exposant l'enfant au contact des langues et à sa conscientisation. On se donnerait pour objectif des connaissances plus réflexives que quantitatives (...)*

- *Revoir notre conception de l'élève, moins comme une somme de monolinguisms plus ou moins poussés, mais comme un plurilingue en devenir dont on accepte les compétences partielles pour un temps, à faire évoluer (...). Ce que D. Coste nomme un portefeuille plurilingue, basé moins sur des langues à enseigner comme telles que sur leurs relations, leurs complémentarités et leurs différences. (...)*
- *Une place inévitablement grandie de l'oral, des interactions et des habitudes interactionnelles dans l'apprentissage linguistique (...) ce que Cuq définit comme « l'habileté à co-produire de la parole en français » (...) De nouvelles pratiques fortes où, entre autres, le mélange des langues sera permis.*
- *[déplacement du] rôle de l'enseignant, de détenteur et transmetteur d'un savoir spécifique vers des rôles de partage où il sera collaborateur, médiateur, accompagnateur, passeur vers des savoirs où il n'aura peut-être plus l'exclusivité ou l'exclusive maximales. » (Rispaïl, 2003 : 171-172)*

❖ APPREHENDER LA SITUATION COMME INTERFACE DE CONTEXTUALISATION

Notre conception hologrammatique de la situation d'enseignement-apprentissage rejoint aussi d'autres courants de travaux qui mettent en relation les contextes socioculturels, les contenus d'enseignement notamment en français et les pratiques de classe (Daunay, Delcambre & Reuter, 2009 ; Blanchet, Moore & Asselah-Rahal, 2008 ; Tupin et Dolz, 2011...).

Différentes filiations conceptuelles animent ces travaux, qui mettent en avant les processus entre acteurs, parmi lesquels on peut identifier l'interactionnisme (École de Chicago, E. Goffman), la phénoménologie sociale (A. Schütz), l'ethnométhodologie (Garfinkel) ou encore les théories, ou approches, de l'action située. La théorie de la cognition située (*situated cognition*) que l'on doit à Lucy Suchman (1987) insiste sur l'importance de l'environnement comme étant partie intégrale du processus cognitif. Visetti (2003) montre en quoi cette conception rompt avec la tradition classique des sciences cognitives :

*[Le livre de L. Suchman] avance finalement une thèse très simple : les actions sont toujours socialement et physiquement situées, et la situation est essentielle à l'interprétation de l'action. **Par situation on doit entendre un ensemble complexe de ressources et de contraintes, qui peuvent toutes le cas échéant jouer un rôle significatif sans pour autant que ce rôle soit nécessairement réductible à un jeu de représentations mentales préalablement objectivées dans les appareils cognitifs. La tradition classique des sciences cognitives [à laquelle se rattache l'I.A.] a ignoré cette perspective, en poursuivant dans la notion de représentation ce qui serait 'vrai' et 'causalement déterminant' à chaque fois. Les situations s'identifient alors à la collection complètement stipulable des conditions logiques de l'action, tandis que la communication n'est plus qu'un processus symbolique dont il se trouve (mais ce n'est pas essentiel) qu'il se déroule dans un certain monde réel. L'action quant à elle est réduite à la donnée des structures générales de sa représentation, qu'il faut compléter en fournissant en temps utile et à la place voulue les détails nécessaires à l'exécution. (Visetti, 2003)***

Ce point ayant été développé dans la partie 2 du présent travail, rappelons simplement ici que la cognition située trouve des échos avec le concept d'énaction développé par Varela : le

caractère incarné de la cognition, la co-détermination de l'action et de la situation. Toute situation d'enseignement-apprentissage est donc éactive, c'est-à-dire à la fois contextualisée et contextualisante.

○ ***Le schéma du modèle contextuel (Tupin, 2006) :***

Dans un numéro relativement récent de la revue *Recherches en éducation*, intitulé *Revisiter la notion de situation : approches plurielles*, Lenoir et Tupin ont proposé un parcours conceptuel qui définit tout d'abord la situation d'enseignement-apprentissage des points de vue croisés de la sociologie et de la didactique (Tupin, 2007, Tupin & Dolz, 2008). L'axe sociologique étant animé par la conception de Giddens (cf. dans notre propre démarche, *supra*, partie 2) :

Le concept de structuration envisage les structures sociales comme produit dynamique, c'est-à-dire comme « procès des relations sociales qui se structurent dans le temps et dans l'espace, via la dualité du structurel » (Giddens, 1987, p.444). Cette « dualité du structurel » constitue le noyau dynamique de la théorie de Giddens en ce sens que « les propriétés structurelles des systèmes sociaux sont à la fois les conditions et les résultats des agents qui font partie de ces systèmes » (Tupin & Dolz, 2011 : 84)

La situation constitue dès lors « *la résultante des rapports dialectiques [cf. Giddens] entre l'ici et maintenant de la classe habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants et les différents cercles contextuels* » (Lenoir & Tupin, 2011 : 6). Ainsi, le cadre de la réflexion est posé et prend pour point de départ **la situation comme interface** :

Nous tenons pour un « acquis de la recherche » que la réalisation effective des pratiques d'enseignement-apprentissage est nécessairement investie par les variables contextuelles, que celles-ci forcent la porte de la classe ou qu'elles soient intégrées et gérées en amont et/ou en situation par le maître, par la politique éducative ou encore linguistique mises en place. L'impact de ces éléments relatifs aux contextes se devrait d'être pensé comme « englobant et transversal » (Tupin, 2006, p.202). Au niveau interne, la classe en tant qu'espace d'interactions sociales n'existe que grâce aux dispositifs mis en œuvre par l'enseignant ainsi que grâce aux interactions didactiques qui s'y développent. Cependant, au niveau externe, il n'en demeure pas moins que les interactions s'inscrivent également dans un contexte plus large qui implique aussi bien la diversité des pratiques langagières extra-scolaires que l'organisation des savoirs de référence. (Tupin & Dolz, 2011 : 83)

L'axe didactique intègre la dimension sociolinguistique. Cette dimension conduit en premier lieu à prendre en compte une configuration complexe de l'objet didactique :

Chemin faisant, le lien à tisser entre les « phénomènes internes » à la classe et les « phénomènes externes » nous est apparu comme particulièrement important pour repenser les phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues. Dans le cas de la didactique des langues, l'étude du système didactique est confrontée à un objet particulier : les pratiques et les connaissances langagières à l'œuvre dans le contexte scolaire. La réalité de l'objet « langues » a ceci de particulier qu'elle se révèle être intrinsèquement transversale, appelant à

des contenus multiples appartenant à plusieurs réalités : langue maternelle, langue première, langue seconde, langue étrangère, langues d'enseignement... qui mettent simultanément en question, sur les deux plans, « interne » et « externe », la notion de situation. De plus, ces langues présentent des variations d'usage importantes selon les régions du monde où elles sont parlées. Et de surcroît, elles jouissent d'un statut différent selon les pays et les systèmes éducatifs examinés. Enfin, elles sont en relation les unes avec les autres dans les contextes plurilingues, cas le plus fréquent, en dépit des représentations dominantes (Ibidem : 82)

Les auteurs proposent alors de se référer à un schéma du modèle contextuel (Tupin, 2006) :

Cette double dimension conduit à une schématisation sous forme d'un macro-système, laquelle place les situations (« internes ») d'enseignement-apprentissage au centre d'une succession de cercles contextuels concentriques (« externes ») — contexte proximal, contexte médian et macro-contextes —, environnements sociétaux, institutionnels et situationnels qui déterminent, pour partie, les processus d'enseignement-apprentissage sans pour autant en épuiser ni la dynamique, ni le sens (Tupin, 2006, pp.213-214). Les contextes agissent et interagissent sur les situations d'enseignement-apprentissage et sont à leur tour potentiellement modifiés par ce qui se passe dans l'espace de la classe. (Ibid. : 83)

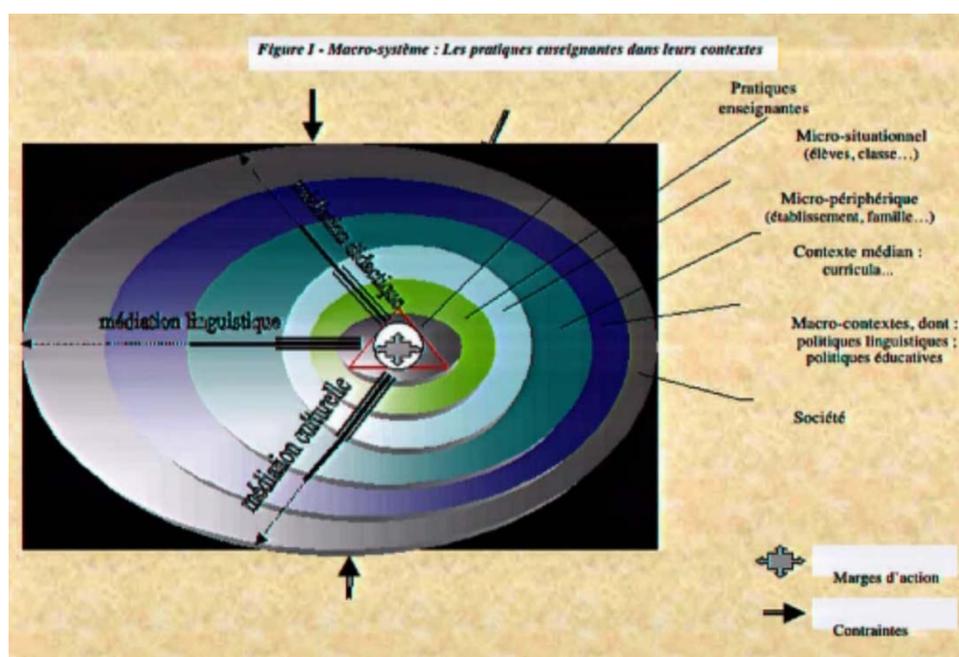


Fig.37. Schéma du modèle contextuel (Tupin, 2006 via Tupin, 2012)

Ce modèle montre clairement que les contextes ne viennent pas s'incarner dans la situation de façon univoque, la situation et le contexte, appréhendé à différents niveaux, se déterminent mutuellement. Ces différents niveaux sont notamment :

- Pratiques enseignantes
- Micro situationnel (élèves, classe) : origine sociale, langues parlées par les parents, etc...éléments caractéristiques des élèves, du professeur, de la classe,
- Micro périphérique (établissement, famille) : lieu d'exercice
- Contexte médian (curricula) : programmes d'enseignement (ex : réformes et leur influence)

- *Macro contexte (politiques linguistiques, éducatives) : pays qui se déclare monolingue ? plurilingue ? à quel degré d'acceptation ? y a-t-il une hiérarchie des langues ? langues minorisées ?*

L'ensemble détermine « *le procès de l'enseignement-apprentissage* ». Les choix de l'enseignant sont motivés par le poids du contexte, des valeurs, etc...

Trois axes de médiation culturelle / linguistique / didactique indiquent que la situation d'apprentissage peut être définie comme « un système conjoint de **ressources et de contraintes**, actualisé par les choix des enseignants et la dynamique interactive enseignant-élèves ». On aboutit nécessairement à une perspective intégrée, c'est-à-dire ce que les auteurs nomment une perspective « *socio-didactique* ».

12.2. OBSERVATIONS ET DISCUSSIONS.

Nous allons maintenant, à partir de deux situations, voir quelques questions soulevées par les situations de classe, et leurs configurations sociodidactiques. Pour ne pas alourdir le propos dans le cadre de ce travail, le chapitre lui-même pouvant largement donner lieu à une autre thèse, je propose un axe problématique pour chaque situation.

- 1- La situation de classe comme interface sociodidactique (actualisation vs potentialisation). Axe : la construction de la professionnalité enseignante.
- 2- Une situation hologrammatique : énoncer un monde pluriel. Axe : la culture scolaire.

12.2.1. LA SITUATION DE CLASSE COMME INTERFACE SOCIODIDACTIQUE

❖ QUEL OUTIL POUR CONSTRUIRE LES OBSERVABLES ?

À partir des références que nous venons de décrire, nous allons pouvoir proposer un canevas d'analyse des situations de classe, désormais envisagée comme interface sociodidactique.

Alors que je viens de me référer à des notions qui ont été développées dans le cadre de recherches très fines, à l'instar de ce que permet la notion de multiagenda proposé par Bucheton (2009), mis en œuvre dans des activités d'analyses de pratiques « à grain fin » soutenues par l'utilisation de la vidéo, je propose ici de construire un outil dans le même esprit que le projet LASCOLAF, c'est-à-dire un outil léger et maniable qui de façon complémentaire à d'autres investigations, permette de « *construire les données par l'observation directe* », et aussi qui puisse être utilisé en relation avec ses acteurs.

La recherche en didactique est non seulement une recherche située, [...] mais c'est également une recherche de terrain. En cela, elle est souvent coûteuse en temps et en moyens. On peut certes, dans l'absolu de l'idéal didactique souhaiter que soient réalisés des enregistrements

vidéos permettant une exploitation fine et multicanale des comportements tant des enseignants que des élèves. Il n'en reste pas moins qu'il faut aussi penser à construire des outils simples, faciles d'utilisation, peu coûteux en matériel et peu exigeants en temps de travail, adaptés tant aux réalités sociolinguistiques et didactiques de l'école africaine qu'aux impératifs matériels des chercheurs. Des outils qui soient maniables mais qui aient une forte valeur exploratoire, donnant des vues d'ensemble utilisables en première intention, quitte à aller ensuite creuser tel ou tel point à l'aide d'autres instruments, complémentaires.

(Maurer, « Propositions pour une grille d'observation des pratiques didactiques : un exemple en Afrique francophone » in Blanchet, & Chardenet, 2011 : 144)

Néanmoins, la grille LASCOLAF¹, si elle présente un intérêt pour les situations de langues de scolarisation en partage, n'était pas directement transposable du fait qu'il n'existe pas, ni au moment où nous avons enquêté, ni au moment où nous écrivons, de mise en œuvre institutionnelle du plurilinguisme dans le second degré. La mise en place de la Charte ayant toutefois conduit à préconiser une approche généralement coordonnée des langues, il m'a paru intéressant d'essayer de repérer ce potentiel dans les situations existantes, et dès lors, ce qu'il pourrait laisser envisager pour l'avenir.

Par ailleurs, ma propre posture doit être clarifiée. En premier lieu, la démarche d'analyse est ici nécessairement limitée par le caractère individuel de mon entreprise. Elle trouve un ancrage méthodologique dans l'analyse des pratiques. Pour Perrenoud (1996), cette expression « *n'est pas une appellation contrôlée. Chacun peut s'en réclamer dès le moment où il observe des pratiques et en construit une représentation un peu analytique.* ». Dès lors, il propose de distinguer au moins neuf usages :

- *L'analyse " sauvage " des pratiques dans la vie quotidienne.*
- *L'analyse des pratiques comme démarche de recherche fondamentale ou appliquée.*
- *L'analyse des pratiques comme source de transposition didactique en formation professionnelle.*
- *L'analyse des pratiques comme démarche d'identification de pratiques jugées intéressantes et dignes d'être portées à la connaissance d'autres praticiens.*
- *L'analyse des pratiques comme explicitation des traits d'une expertise fondée sur l'expérience.*
- *L'analyse des pratiques comme mode sophistiqué d'évaluation des compétences et des tâches.*
- *L'analyse des pratiques comme composante d'une stratégie d'innovation.*
- *L'analyse des pratiques comme mode d'intervention psychosociologique dans les organisations*
- *L'analyse des pratiques comme démarche de (trans) formation des praticiens. (Perrenoud, 1996)*

¹ « On voit tout le parti qu'on peut donc tirer d'un tel outil, non seulement comme instrument primaire de recueil de données didactiques, mais également comme instrument secondaire, utilisé de manière réflexive, en formation des maîtres. » (Maurer, in Blanchet, & Chardenet, 2011 : 144)

Les axes proposés permettent de mieux cibler « à quel type d'analyse des pratiques on se livre et dans quelle intention ».

En ce qui me concerne, dans l'impossibilité d'une exploitation directe avec les acteurs, le but de l'analyse ne pouvait être une analyse critique de leur pratique professionnelle, à des fins d'évaluation ou de formation.

En cohérence avec ce que j'ai développé dans la partie 2, ma démarche peut dès lors être précisée par rapport à ses finalités, tout d'abord en tant que « processus d'identification de pratiques jugées intéressantes et dignes d'être portées à la connaissance d'autres praticiens » : on ne vise pas, pour autant, le transfert possible des activités repérées, qui ferait abstraction de la contextualisation nécessaire à chaque « contrat didactique », mais plutôt une forme d'identification, non pas du produit (que seraient par exemple la fiche-séance ou l'objet didactique), mais des processus d'élaboration. Au regard de notre problématique, l'idée n'est pas de présenter un catalogue de « bonnes pratiques », ni de stigmatiser les erreurs ou les maladresses observées, mais d'essayer de repérer des pratiques qui intègrent la pluralité comme axe opératoire, et de montrer en quoi, à mon sens, elles présentent un potentiel intéressant. Dans une posture compréhensive, on essaiera alors d'articuler deux objectifs : identifier des pratiques potentiellement efficaces pour enseigner dans le contexte spécifique pluriel de la Polynésie française, et tenter de comprendre comment se construisent ces pratiques et ce qui s'y joue. En ce sens, l'analyse vise donc à valoriser les situations potentiellement « constitutives d'une stratégie d'innovation ».

Plus que d'une grille, on cherchera donc à construire un canevas. Ce canevas vise à permettre **d'évaluer le potentiel sociodidactique** d'une situation de classe.

À partir de là, le corpus exploitable se réduit considérablement, à la fois pour des raisons de faisabilité et de pertinence. Dans le cadre du présent travail je n'ai pu dessiner qu'une approche schématique, mais il me semble intéressant de poursuivre la réflexion pour élaborer un outil d'appréhension des configurations sociodidactiques à partir de la classe. Mon projet¹, à l'issue du travail de thèse, serait de l'affiner à des fins de comparaison pour la recherche, ou de recueil de données pour la formation, à l'instar de la grille LASCOLAF.

Pour des raisons pratiques d'exposition, les éléments qui sont pris en compte pour l'analyse peuvent être présentés sous forme de tableaux. Les boucles de rétroaction sont indiquées par les flèches bleues. Il s'agit là d'une présentation et pas d'une modélisation, l'ensemble se situe en réalité dans une conception très proche de celle de Tupin (2006). Dans le second tableau, le processus d'analyse est plus linéaire. Les boucles de rétroaction peuvent être activées, par exemple, lors d'une séance de formation d'enseignant.

¹ Je pense que cela aurait déjà une grande utilité pour ma pratique professionnelle actuelle et les projets de recherche-action que j'envisage de mettre en place dans le Pays basque.

| L'enchâssement des contextes | | | | |
|--|---|--------------------------------|---|-------------------------------|
| <i>Dimension langagière et axe de l'enseignement-apprentissage</i> | Situation sociolinguistique et politiques linguistiques, éducatives | Macro contexte | Politiques territoriales, ex, CUCS | <i>Dimension territoriale</i> |
| | Curricula : programmes d'enseignement, réformes et leur influence peuvent être appréhendées en macro ou micro | Méso ou contexte médian | Établissement lieu d'exercice Territoire scolaire, projet d'établissement | |
| | Famille : origine sociale, langues parlées par les parents, etc... Répertoire langagier de la classe | Micro (élèves, classe) | Classe : éléments caractéristiques des élèves, du professeur, de la classe... | |
| La situation de classe / sociodidactique | | | | |

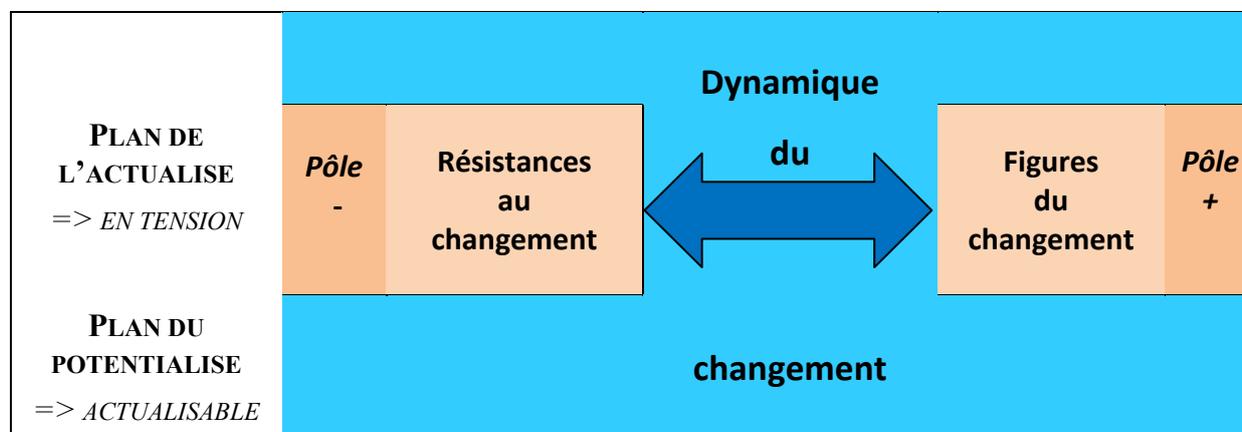
La relation entre les contextes et la situation de classe (ou, désormais situation sociodidactique) est mise en œuvre dans et par la dimension processuelle de l'acte d'enseignement-apprentissage. Cette dernière peut être analysée en différentes étapes, le bilan établissant les caractéristiques de la configuration sociodidactique. Les différents éléments peuvent faire l'objet d'une exploitation plus ou moins importante, selon le cadre d'investigation que l'on se donne.

| La situation de classe | |
|--|--|
| 1- Synopsis | |
| | Résumé séquentiel (tableau) voire narratif du déroulement |
| 2- Jeu didactique et Professionnalité | |
| | Gestes professionnels : jeu des postures professionnelles et tendances majeures du multiagenda |
| | Éclairages apporté par l'entretien |
| 3..Processus de Contextualisation | |
| | Contexte > situation Situation > contexte |
| 4. Potentiel sociodidactique | |
| 4.1. L'espace langagier | Prise en compte de l'espace langagier : conception et mise en œuvre des langues |
| 4.1. Postures sociodidactiques | Rôle des interactions : la co-production de la parole |
| | Dimension méta |
| | Conception de l'élève |
| | Rôle de l'enseignant |
| Bilan => CONFIGURATION SOCIODIDACTIQUE | |

❖ QUELLES FINALITES POUR L'ANALYSE ?

Dans le corpus d'ensemble je trouve trace de tous les freins qui sont bien connus désormais dans ces situations de contacts des langues en contexte diglossique et/ou postcolonial (cf. Clerc (2012 : 241) ; Rispaïl, 2007 ; Rispaïl & Clerc, 2009 ; Fillol & Vernaudo, 2007, 2009 ; Salaun, 2005, 2009 ; Fillol & Salaün, Fillol & Colombel, 2012 ; projets LASCOLAF, ECOLPOM...). Toutefois, je trouve aussi trace des propositions contraires, en quantité non négligeable. Il apparaît aussi que les contraires coexistent chez le même individu.

La problématique étant finalement assez bien documentée, mon propos va être différent, dans le sens où ma posture de recherche est certes compréhensive mais aussi actionnelle (cf. *Supra*, chap. 2). La question de l'existence de freins est tenue pour acquise, mais il n'en existe pas moins des figures de changement dont on connaît l'existence et surtout des dynamiques¹, moins visibles, qui peuvent être exploitées. Ces dernières sont agissantes en ce qu'elles procèdent de la tension dialectique qui s'exerce entre les deux premières, mais elles sont potentialisées. En ce sens, leurs manifestations ne sont pas fréquentes mais plutôt ponctuelles, elles ne sont pas médiatisées mais discrètes, elles sont souvent non-dites, sans être nécessairement cachées pour autant, mais il faut les débusquer dans l'intimité de la classe, elles ne constituent pas une *doxa* mais plus souvent une interprétation individuelle. Or « *le tout étant plus que la somme des parties* », si l'on met à jour plusieurs parties procédant de la même dynamique, alors cela signifie que l'on a affaire à une émergence, susceptible de dessiner une perspective de développement. Cela peut être schématisé assez sommairement :



On peut aussi le représenter de façon analogique :

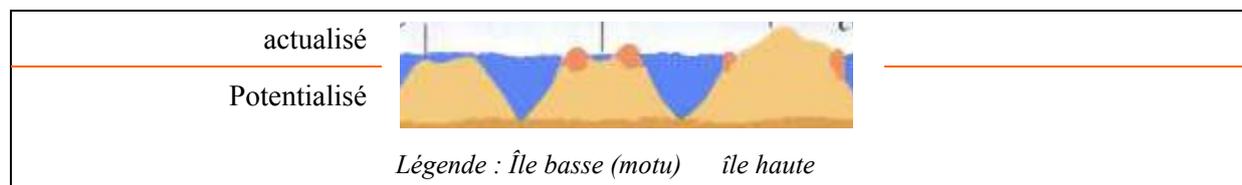


Fig.38. Deux représentations de la situation sociodidactique comme dynamique de changement

¹ On notera que toute potentialité est susceptible de s'actualiser dans deux directions opposées.

12.2.2. SITUATION-1. ACTUALISATION VS POTENTIALISATION. LA CONSTRUCTION DE LA PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE.

La situation qui est traitée ici est constituée par l'exemple de la classe 08 (CM1), suivie d'un entretien avec l'enseignant (entretien PE4). [Voir en annexe]

La classe de CM1 est constituée de 18 élèves, soient 8 filles et 10 garçons.

❖ ÉLÉMENTS CONTEXTUELS

Nous allons rapidement donner les éléments contextuels essentiels. L'enregistrement a été fait en 2008, donc avant la mise en place de la nouvelle *Charte de l'éducation*. L'école est une école urbaine de 366 élèves, 17 enseignants, 17 classes. La direction est un poste entièrement déchargé. D'autres ressources existent au sein de l'école (maîtres E, GAPP). Le projet d'école indique un fonctionnement par « *échanges réguliers au sein du Cycle et de chaque palier* ». Par ailleurs, l'école est en lien avec le système éducatif, elle reçoit des stagiaires, ce n'est pas une école d'application, mais elle est considérée comme une « *école –ressource* ».

○ *Macro contexte*

Les caractéristiques macrosystémiques ont été présentées dans le chapitre 9 du présent travail.

○ *Mésococontexte*

En ce qui concerne la dimension mésosystémique, le contexte général a fait lui aussi l'objet d'une présentation, au chapitre 10, plus particulièrement au point 10.1 auquel nous renvoyons.

L'école, dont le public est considéré comme « Hétérogène : habitats populaires mais aussi résidentiels » a fait l'objet d'une mention de notre part au point 10.1 : « Le profil de l'école C est particulièrement intéressant. Cette école accueille un public hétérogène de par sa situation géographique, mais réussit à obtenir une plus-value liée à son efficacité propre, en se situant au-dessus de la moyenne du pays. Ses résultats sont meilleurs que d'autres écoles au profil de recrutement similaire, si tant est que l'on puisse comparer deux écoles en Polynésie française. Il semblerait que l'on soit en présence d'un profil de réussite paradoxale, qui mérite réflexion, aussi nous reviendrons sur cette question un peu plus loin. » (Supra, point 11.1).

Le projet d'école [voir en annexe] fait état d'une « *situation géographique privilégiée : en zone urbaine mais face à la mer en même temps proche de la maison de la culture; de salles de cinéma; de la piscine municipale; du port..... L'école bénéficie d'un espace naturel confortable* ». En ce qui concerne le fonctionnement matériel, elle est assez bien dotée :

bibliothèque d'école, bibliothèque de classe, séries de livres pour les actions de lecture (défi – lecture ; lecture suivie...), jeux de lecture installés sur postes informatiques.

Le Projet d'école décrit un environnement social mixte, appréhendé pour sa dimension négative, par le contexte socioéconomique, et pour sa dimension positive, par le rapport à l'école des familles.

55% : promiscuité des habitations; logements vétustes, familles monoparentales, parents démissionnaires, sans revenus; enfants souvent livrés à eux-mêmes, enfants pris en charge par les grands-parents

45% : parents faisant l'effort de suivre la scolarité de leur enfant

L'absentéisme est plutôt faible, 3% en moyenne.

Les objectifs prioritaires pour le projet 2006-2009 sont les suivants :

1°) Améliorer les résultats en Mathématiques notamment en Résolution problèmes

2°) Améliorer les résultats en Français notamment en Compréhension fine, Lecture à haute voix et production de textes

Un avenant précise un troisième objectif : « Améliorer l'efficacité du travail d'équipe. »

Cinq fiches-action décrivent des activités spécifiques

Des ateliers lecture

Des ateliers d'expression écrite et orale

Des ateliers mathématiques

Des activités « comprendre et communiquer »

Ces activités sont des actions globales, organisées sur un temps long durant l'année, qui concernent tous les élèves de l'établissement, en lien avec les parents et les autres acteurs culturels : autres écoles, bibliothèque...

Une particularité de l'école réside certainement dans le pilotage, avec une directrice particulièrement investie

o **Microcontexte**

Les éléments contextuels sont obtenus grâce à l'enquête et des entretiens avec la directrice ou les personnels spécialisés. La première met l'accent sur l'importance des projets¹ qui animent l'école et qui en font une école ouverte.

¹ Pour rappel, nous avons écrit plus haut : « Une directrice d'école précise : « Le projet d'école c'est ce que j'évalue actuellement en défi et rallye lecture c'est tout autour de la communication orale et écrite. Et en mathématiques tout ce qui est raisonnement ». Le projet d'école est établi pour trois ans et réajusté

Avec les seconds, j'aborde le thème des difficultés d'apprentissage : pour ces personnels, les difficultés d'apprentissage sont souvent liées à des difficultés de langage. Deux problèmes majeurs sont identifiés : des « *difficultés dans la structuration du langage* » et des « *difficultés de compréhension de la langue de l'école* ». Le tahitien ne s'est pas remis de sa minorisation : l'une des personnes explique ainsi l'étonnement de son entourage quand elle voulu faire apprendre la langue à ses enfants : « *c'était redescendre que de parler le tahitien* ». Pourtant l'école du dimanche reste fréquentée. Les intervenant/es reconnaissent l'existence d'un conflit identitaire. Il en ressort des implications professionnelles, dans le rapport à l'altérité/identité : « *toute personne a droit au respect quelle que soit sa langue* », ainsi que sur le plan didactique. En effet, pour ces intervenant/es, lorsque l'enfant a la maîtrise de sa langue maternelle, il développe des facilités à apprendre à lire dans sa langue et aussi dans la langue de l'école. Une solution serait de leur apprendre à lire d'abord en tahitien. (Ce qui est mis en œuvre dans le programme ECOLPOM). Une de ces personnes se rappelle sa propre enfance : « *on parlait le mélange, c'était un refus conscient de s'exprimer correctement en français* ». D'après elles, les élèves d'aujourd'hui parlent spontanément le français local ou le mélange, par exemple lorsqu'ils sont dans la cour. Il existe des groupes de parole où un « *travail sur le langage* » est mis en œuvre : il s'agit « *de traduire dans un langage de l'école* ». Il est intéressant de constater que ces intervenant/es considèrent la langue française comme la langue de l'école : elles ne se contentent pas d'en faire le constat sociolinguistique, mais elles l'utilisent comme concept opératoire. Ce à quoi elles conduisent les élèves, ce n'est pas à acquérir la langue française, mais « *le langage de l'école dans lequel vont se faire les apprentissages* ». Il s'agit certainement là d'une manière de dépasser le « *conflit identitaire* ».

De façon générale, la plupart des acteurs rencontrés dans ce territoire scolaire ont une opinion positive du bilinguisme. Il se trouve même une enseignante qui ne fait pas partie du programme ECOLPOM mais qui donne tout de même 5 heures de tahitien par semaine, « *parce que ça l'intéresse* » au lieu des 2h40 prescrites, et avec la bénédiction de sa hiérarchie.

Je n'ai pas d'enquête par questionnaire pour la classe, mais à l'échelle de l'école, il apparaît que le public se définit plutôt par des identités plurielles tahitien-français ou métissée, pas de français. Les langues parlées à la maison sont majoritairement le français, mais aussi le

systematiquement : « *on a est à la 2e année, il y a une évaluation sur ce qui a été réellement mis en œuvre* ». La directrice prend elle-même en charge les activités menées dans ce cadre, telles que les défis-lecture : « *c'est moi qui les fais ; les gamins savent qu'ils ont leurs cinq livres à lire* », ou les activités mathématiques : « *en mathématiques, logigramme, sudoku, tangram ...c'est à eux à trouver la méthodologie et c'est là que certains me disent madame on l'a jamais vu en cours... en principe les gamins, ils doivent lire, écrire des questions, me les renvoyer. Moi je regarde, je reformule éventuellement les questions, parce que ça peut être du bachotage aussi. La préparation, je fais tout toute seule. C'est du boulot parce que je relis tous les bouquins, et je fais du CM2 au CP.* » (Directrice école « C »). L'adhésion des enseignants paraît dès lors consécutive à l'action de la direction : « *parce qu'ils savent que c'est évalué* » (chaque fiche) « *quelque part il faut bouger, ils ne sont pas livrés à eux-mêmes* ». Le rôle de directeur se voit ainsi démultiplié en différentes fonctions : impulsion, coordination, conseil pédagogique, formation, enseignement-relais : « *en fin de compte, c'est nous qui relançons, c'est nous qui dynamisons, c'est nous qui... J'ai cette chance d'avoir été conseillère pédagogique moi-même pendant deux ans...* ». (Supra, chap. 10.1)

tahitien pour environ un tiers des élèves. Nous avons acquis maintenant, au terme de ce travail, une idée plus claire de ce que peut signifier le terme « français » en contexte, les points de vue se corroborent donc.

❖ LA SITUATION DE CLASSE.

○ 1. *Synopsis*

La séance consiste en une activité de lecture – compréhension d'un texte théâtral, à partir du manuel *Plurilectures* (Istra/Hachette). Le maître est un enseignant expérimenté qui reçoit des stagiaires dans sa classe, à l'instar de plusieurs autres collègues de l'école. Il bénéficie d'une certaine aura que lui confèrent sa compétence professionnelle reconnue et certainement aussi le lignage auquel il appartient. La séance est conduite sur un mode collectif, à partir d'un format récurrent pour ce type d'activité. Globalement : une première phase de découverte à partir du paratexte (on demande aux élèves d'émettre des hypothèses), est suivie d'une lecture interprétative menée par le maître, dans laquelle les élèves sont sollicités collectivement. La lecture à voix haute permet une forme de dramatisation propice à des interrogations sur le sens (le choix d'interprétation est fonction du sens). La séance se termine par un questionnaire de lecture proposé par le manuel, auquel les élèves répondent individuellement par écrit (Je n'ai pas pu voir l'exploitation qui en était faite). Dans le cas présent, la séance a été interrompue par l'entrée en scène d'une nouvelle élève anglophone.

○ 2. *Jeu didactique et professionnalité*

L'atmosphère est à la fois conviviale et sérieuse, du fait d'un assez fort degré de guidage.

La posture d'étayage mise en œuvre est majoritairement une posture de contrôle. Cette posture « *met l'enseignant au centre de la scène scolaire* » (Bucheton, 2012). Si cette posture favorise peu le tissage, ordinairement, nous voyons ici que l'enseignant surcode son discours par des rappels fréquents aux procédures que les élèves doivent employer. Au début de la séance, rappels sur la méthodologie d'approche du texte, à la fin, rappel sur les éléments nécessaires pour une mise en scène du texte théâtral. La posture est ici celle de l'enseignement. Le pilotage est ainsi rigoureux en ce qui concerne la programmation et la gestion matérielle des tâches. De ce fait il existe une forme de modélisation, qui porte peut-être moins sur les savoirs scolaires que sur le contrat scolaire. Il semble que la séance suscite davantage l'engagement des garçons dans la tâche, ils sont majoritaires dans les interactions. On notera que la posture de contrôle s'exerce sur le langage de l'enseignant lui-même, qui se reprend après qu'une expression locale lui a échappé. Il veut être modélisant, tout en restant dans une forme de proximité relationnelle. La posture ludique est ainsi mise en œuvre

ponctuellement. En revanche, il ne reprend pas les élèves lorsque l'expression est moins normée.

Quels apprentissages sont-ils mis en œuvre ? La séance ne permet pas d'évaluer les compétences langagières construites ni la compréhension réelle du texte. Les négociations portent davantage sur les procédures que sur le sens, mais d'une certaine manière, les procédures contiennent le sens. Ainsi, dans une perspective pragmatique, ce qui se construit ici, c'est peut-être davantage un rapport à l'école et aux normes scolaires que de véritables apprentissages linguistiques. On n'en conclura pas pour autant à l'absence d'apprentissages langagiers, car la pratique discursive de l'enseignant, derrière l'apparence d'un cours « traditionnel » se veut inclusive, à un double niveau : l'individu dans le groupe, l'élève dans la société scolaire. On travaille donc sur un espace langagier scolaire. Il est intéressant de constater que cette séance est en décalage avec l'idée que l'on se fait aujourd'hui d'une « bonne pratique scolaire », mais elle appartient à un ensemble qui rompt aussi avec la statistique scolaire du déterminisme social.

Au cours de l'entretien qui suit la séance, l'enseignant manifeste une grande cohérence entre ses choix didactiques et pédagogiques.

Parmi les thèmes qui ont été abordés, nous allons en retenir plus spécifiquement quatre, en ce qu'ils apportent un éclairage pertinent à la situation observée :

- Les gestes professionnels / choix des postures et les dispositifs pédagogiques
- Le rapport didactique au langage / macrosystème langagier, didactique des langues, langue de scolarisation
- Les dynamiques de changement
- Le pilotage

➤ **Les gestes professionnels : choix des postures et les dispositifs pédagogiques**

Le parcours professionnel est implicitement historicisé. L'effet-maître est conscient et pleinement assumé, le maître veut être un modèle tout en assurant la réussite de ses élèves, grâce à un format d'enseignement-apprentissage éprouvé.

| | | |
|-------|-----|--|
| 1 :20 | PE4 | D'habitude / j'applique toujours la même procédure //j'écris le texte au tableau et on essaie de développer certains thèmes à partir du titre / certaines orientations heu ::: puis on suppo:se :: que telle chose se passe ::: et après on vérifie par la lecture du texte |
| 2 :02 | CSM | ça a l'air d'être une bonne classe, non ? |
| | PE4 | [...] Heu ::: maintenant ils commencent ::: au début ça a pas toujours été comme ça // je pense que le maitre aussi y est pour beaucoup ... la façon de conduire .. enfin je veux pas me lancer des fleurs hein des fois ça marche des fois ça marche pas / mais si on veut conduire une bonne séance de lecture, et bien ça DOIT se passer comme ça |

La séance a un autre objectif, qui est de permettre à des élèves en difficulté de s'intégrer au groupe. L'enseignant indique procéder différemment lorsque les apprentissages sont d'ordre plus strictement linguistiques.

| | | |
|-------|-----|---|
| 2 :34 | CSM | En début d'année/ comment vous voyiez la classe ? |
| | PE4 | <i>[l'enseignant décrit les difficultés diagnostiquées qui sont d'ordre personnel ou familial : handicap auditif, deuil d'un parent, séparation mal vécue ...]</i> Voilà les problèmes que je peux avoir // c'est pas vraiment au niveau des connaissances en fait |
| | CSM | <u>Non ce sont des interférences</u> |
| 3 :19 | PE4 | <u>Voilà c'est plutôt affectif</u> ... il y a la famille ::: mais après dans les séances comme celle-là, on peut les réveiller un petit peu ::: les sortir :: les sortir un petit peu de leur silence quoi :: |
| | CSM | Oui en fait vous utilisez le groupe / <PE4 : oui voilà> /la dynamique du groupe / pour leur donner un espace individuel |

L'enseignant déclare ainsi varier les postures d'étayage et l'organisation de la classe en fonction des activités et des objectifs visés.

| | | |
|-------|-----|--|
| | PE4 | Et au niveau de la lecture propre /la lecture courante /le déchiffrage /bon c'est un autre problème que j'ai / je le fais d'une autre manière / je le fais en position de groupe puis je m'attarde sur un groupe qui rencontre des difficultés / du point de vue de la lecture pure [...] |
| 4 :37 | PE4 | L'objectif c'est la lecture courante càd arriver à lire d'une manière expressive soit une phrase soit un groupe de mots /un groupe de phrases / un certain nombre de phrases / donc je passe beaucoup plus de temps avec eux /je fais répéter ::: je les fais entourer certains mots ::: certains mots-clés c'est une attention beaucoup plus plus :: particulière |

Les pratiques d'enseignement-apprentissage sont modulables

| | | |
|--------|-----|--|
| 28 :30 | CSM | Et vos élèves vous les faites travailler en groupe ? Oui, pas tous les jours mais disons une à deux fois par semaine / |
| | CSM | Et dans quelle activité ? |
| | PE4 | Les mathématiques / la réflexion sur la langue / les conjugaisons par exemple / heu ::: en lecture aussi parfois |
| 29 :06 | CSM | [...] Il y a un rapporteur ? |
| | PE4 | Je leur donne par groupe de 4 ou de 5 soit hétérogène soit homogène / ils ont un tableau blanc /un tableau Velléda / et donc au feutre ils émettent leurs hypothèses / ils donnent leur réponse / parfois je demande la réponse et c'est le rapporteur qui la donne / ou alors ils montrent tous leur ardoise / parfois je fais venir le rapporteur au tableau et puis je procède à une validation des |

réponses / on fait correction / validation / puis Recherche à nouveau / RE validation / voilà un petit peu comment ça se passe / [...]

PE4 *[Ne travaille pas nécessairement en groupe avec ses collègues mais participe à des actions communes au niveau de l'école : théâtre, sortie, etc. Estime que le travail est plus efficace dans ce cas.]*

Refus du redoublement : les élèves restent avec le même maître sur deux années (CM1-CM2)

32 :10 CSM Donc là vous les prenez TOUS et vous les amenez tous au même niveau

PE4 *[faire sur deux ans] les amener tous en même temps ya pratiquement aucun redoublement entre le CM1 et CM2 si redoublement il y a il se fait soit au CM2 soit au CE2 / on n'a droit qu'à un seul redoublement par cycle / moi en principe je les lâche tous //*

➤ **Le rapport didactique au langage : macrosystème langagier, didactique des langues, langue de scolarisation**

En ce qui concerne la dimension plurilingue, l'enseignant dit ne pas respecter strictement le curriculum institutionnel qui préconise d'enseigner une langue polynésienne 1h40 comme langue objet d'enseignement et 1 heure comme langue objet ...

4 :43 CSM Vous enseignez le réo par ailleurs ?

PE4 Oui je l'enseigne oui

CSM C'est les 2h40 :::

PE4 Heu ::: disons deux heures quarante c'est difficile disons une heure trente sûr

CSM Et vous trouvez que c'est important pour l'enseignement ? que ça aide ?

PE4 Le *reo tahiti* ? oui

Néanmoins il déclare aussi intégrer les problématiques linguistiques dans les enseignements : les langues française et tahitienne font l'objet d'une inclusion didactique dans les autres disciplines lorsque le contenu s'y prête. De façon ponctuelle, il met en œuvre des approches coordonnées sans que cela fasse l'objet d'une programmation explicite. Au final, il se pourrait bien que le volume des 2h40 se trouve dans l'enseignement effectivement prodigué.

En effet, des éléments culturels, linguistiques et métalinguistiques se trouvent intégrés dans d'autres enseignements disciplinaires, l'étymologie et la variation linguistique font ici l'objet d'une explicitation :

5 :10 PE4 oui parce qu'au CM1-CM2 on fait beaucoup de comparaison entre la langue française et les XXX de langue / là par exemple en histoire ce matin on a vu les changements du monde entre le 15^e et le 18^e siècle et donc on a vu aussi qu'à

partir du 18^e siècle la Polynésie a subi des changements et on a vu les changements de date // Par exemple des termes comme *hamara*¹ et marteau qui en fait ont été empruntés à la langue anglaise // beaucoup de mots qu'on utilise dans la langue tahitienne aujourd'hui / en fait / ont des origines des mots anglais ou des mots français ou des mots espagnols. Au niveau de la STRUCTURE il faut faire comprendre aux gosses que les structures françaises entre guillemets qu'ils utilisent aujourd'hui en fait ont pour origine des structures tahitiennes // Donc leur faire comprendre ça / c'est bien aussi // ça les aide à avoir un peu de recul quoi sur leur environnement /

On observe aussi que le rapport à la norme est adapté en regard des objectifs, dans un équilibre entre la structuration de la langue et la libération de la parole (notions que je reprends ici du rapport Dabène sur l'enseignement en Polynésie française dans les années 1980, parce qu'elles me paraissent bien signifier le propos, et qui existaient dans le plan Rouchette²).

- | | | |
|-------|-----|---|
| 6 :20 | CSM | Comment ils s'expriment en temps normal / |
| | PE4 | En français |
| | CSM | En français ? français-français ? |
| | PE4 | Heu ::::ffff :::::heu ::: français je les comprends je les comprends bien sûr // mais c'est vrai qu'ils utilisent beaucoup d'onomatopées empruntées à la langue tahitienne Comme par exemple ::: c'est nous qu'à ::: c'est nous qu'arrivons ::: c'est nous qu'a arrivé les premiers / ça c'est du tahitien typique / c'est NOUS QUI /XXX |
| 7 :00 | CSM | Et dans la classe, ils utilisent un français plus normé / vous voyez la différence ? |
| | PE4 | Ah oui oui ! sauf dans les séances un peu plus libérées |
| | CSM | Comme quoi par exemple ? |
| | PE4 | Et bien par exemple comme ce qu'on a vu ce matin et encore je trouve qu'ils se sont plutôt bien exprimés |
| | CSM | [...] et en science par exemple, où la langue n'est pas l'objectif en soi, vous les laissez parler <u>un français plus relâché</u> |
| 7 :45 | PE4 | <u>Oui / oui / oui /</u> je suis quand même moins exigeant pour les matières d'éveil je sais pas mais c'est beaucoup plus des mots qui sont à savoir que des structures En séance d'éveil |
| | CSM | [...] Ils sont censés construire un raisonnement expérimental <PE4 : oui> et ils y |

¹ HĀMARA : n.c. (Anglais : HAMMER) Marteau. HĀMARA PĀTIA, HĀMARA MATA'I = Marteau piqueur. Cf. TI'APA'I. (source : *Dictionnaire de l'académie tahitienne*)

² Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, dit plan Rouchette (du nom du Président de la Commission, l'Inspecteur Général Marcel Rouchette) 1971.

arrivent ? en utilisant ce vocabulaire qui est plus « mots » ?

PE4 En fin de séance / ils y arrivent en fin de séance / c'est-à-dire que quand moi j'ai fait cours et que j'ai donné les structures langagières pendant quarante minutes / pendant les dix minutes qui restent où on passe à la phase de consolidation / à ce moment-là je peux m'attendre à entendre des phrases un peu plus élaborées

PE4 Voilà / la verbalisation se fera d'une manière un peu plus correcte

La norme linguistique est associée à la notion de correction. Cette dimension entre en tension avec les formes variantes, mais on ne décèle pas dans le discours de véritable rapport conflictuel : l'enseignant laisse coexister les différentes formes, il opère une sélection quand cela lui semble nécessaire au regard de la situation. Sans que les concepts soient utilisés, à l'instar en cela des intervenantes spécialisées, il conduit, sans les stigmatiser, les élèves de leur langage quotidien vers la pratique de la langue de scolarisation.

Cette absence de stigmatisation peut être interprétée au regard de deux éléments au moins. D'une part, le degré de professionnalité important (au sens de Perrenoud) dont cet enseignant fait preuve et par lequel il s'autorise une interprétation personnelle – mais cohérente – de la prescription institutionnelle. Dans la construction du projet scolaire, comme dans celle du projet de société, il s'agit « de trouver un juste milieu avec la tutelle ».

L'autre point réside dans le fait qu'il s'inscrit lui-même dans une approche compréhensive vis-à-vis des élèves, démarche éclairée par sa propre connaissance du donné culturel. Ainsi il explique l'emploi variant que les élèves font de la langue (des « mots » c'est-à-dire des mots-phrases souvent considérés comme une non-structuration de la langue, cf. *Supra* chap. 8) par le rapport à la parole qu'ils établissent avec elle, et qui s'explique selon lui par des déterminants culturels. Le statut du « mot » dans le discours mixte met en question toute une conception structurale de la langue. Ce « mot » est généralement interprété comme la manifestation d'un code restreint, à la manière de la lecture que Bentolila peut donner du langage des jeunes de banlieues. Ici, l'enseignant s'accorde avec la métaphore de l'iceberg¹ que je propose pour interpréter le phénomène. En effet, traditionnellement tout le monde n'a pas accès à la parole, celui qui est autorisé à parler pour le groupe est le *o'rero*.

10 :36 CSM On a des élèves qui parlent vraiment avec ces mots / et je me demande vraiment ce que c'est que ces mots / parce que ::: enfin parfois je me demande si ce n'est pas ce qui apparaît de l'iceberg/ justement // enfin l'élève il a ça dans la tête et puis il donne juste le mot / parce qu'en fait il n'a pas besoin de tout dire / et certains enseignants / enfin c'est surtout des popaas / ils croient qu'il n'y a rien en dessous du mot /

11 :10 PE4 Non moi je suis persuadé qu'il y a beaucoup en dessous du mot // et en fait / ça / enfin c'est une opinion personnelle aussi hein // c'est pas dans la nature du

¹ J'ai proposé ici l'image de l'iceberg, et je me suis rendue compte ultérieurement qu'elle était utilisée par Lahire (2010) à propos du langage de la maison vs langue de l'école.

Polynésien de faire des phrases comme ça / parce que culturellement celui qui faisait une phrase, c'est celui qui [...] représentait le groupe // qui représentait le groupe / qu'on appelle le *o'rero* / il parle à la place des autres / les autres n'ont que de petites idées / et encore c'est pas dans la culture du Polynésien d'EXPOSER ses idées d'une façon étalée ::: et donc il laisse cette responsabilité à une personne / d'une façon générale / hein / et donc je crois que c'est la raison pour laquelle l'élève n'a jamais été habitué à ::: à exprimer ses idées :: à :::

- 12 :09 CSM Enfin il y a des circonstances où les gens sont amenés à s'exprimer
PE4 Mais ça ne veut pas dire qu'ils n'en pensent pas moins

L'enseignant complète son interprétation d'une façon qui peut paraître contradictoire : le « mot » véhicule du sens constitué, au-delà de ses limites apparentes ; néanmoins l'échec peut être lié à un « bagage lexical » insuffisant. Cette contradiction est levée par la dissociation que semble faire l'enseignant entre le « mot » et le « concept », le second peut exister sans le premier. La lecture que je ferais de ce propos est la suivante : du fait de la distribution codifiée de la parole, il se produirait alors une réduction quantitative de l'expression linguistique chez les locuteurs non autorisés (notamment les *manahune* et leurs descendants aujourd'hui), sans pour autant que se perdent les facultés de conceptualisation.

- 13 :00 PE4 Ils n'ont pas le bagage/ lexical / ils ont les idées ils ont les notions les concepts mais ils n'ont pas les mots c'est pas donné à tous les tahitiens de parler en utilisant beaucoup de mots / c'est pas donné à tous les tahitiens d'avoir les mots

Ici, j'avoue éprouver moi-même une certaine difficulté à expliciter l'argument, mais l'ayant déjà entendu à plusieurs reprises, je tendrai à lui accorder quelque crédit et à m'en remettre à l'anthropologie ou à l'ethnolinguistique pour d'autres clarifications.

La langue tahitienne est jugée utile, son apprentissage est nécessaire pour garantir l'accès à la culture. Elle permet aux différentes générations d'un même lignage (*tupuna*) de pouvoir communiquer et de rester ainsi en lien, se parler.

- 20 :25 CSM Pour vous est-ce que c'est bien d'enseigner la langue tahitienne à l'école [...] ou est-ce que c'est du domaine privé / de la famille ?
PE4 Personnellement je pense que c'est bien // c'est bien en général parce que ça aide à comprendre la CULTURE / la culture polynésienne /heu // à comprendre les comportements aussi // par exemple quand on va aborder les thèmes de la culture / tout ce qui est culturel et non culturel / ça aide à comprendre la société polynésienne / quand on parle la langue / la langue permet ce genre de choses
- 21 :05 PE4 Deuxièmement ça permet aussi de / garder un lien avec les anciens / faut pas oublier que dans les familles polynésiennes il y a encore BEAUCOUP d'anciens qui ne parlent toujours QUE le reo tahiti // donc quand ces enfants vont rendre visite / dans les îles / rendent visite à ces grands-parents qui ne parlent que le tahitien / bon / un certain lien est maintenu entre les arrière-petits-enfants et leur *tupuna* on va dire hein / leur ancêtres /

| | | |
|---------|-----|---|
| | | Et puis troisièmement je pense que pour le futur aussi / ça va peut-être les inciter à choisir une filière en relation avec la langue tahitienne / |
| 21 : 58 | PE4 | 3emt Pour le futur / en collège et au lycée / ça va peut-être les inciter à choisir des filières qui soient propres // XXX aider chercheurs linguistes et puis ça maintient la culture // la culture des polynésiens // et puis ça maintient VIVANT la culture polynésienne / faut qu'elle vive |
| | CSM | C'est important pour vous |
| | PE4 | Oui c'est important oui c'est une richesse quand même |

Toutefois on estime ici que certaines fonctionnalités sont limitées. C'est pourquoi la comparaison avec le modèle basque ne peut être soutenue : l'immersion est considérée impossible. L'enseignant estime que l'étendue des fonctionnalités didactiques est limitée par la langue elle-même. L'exemple des mathématiques est paradoxal (l'enseignant déclare que l'on ne peut pas enseigner les mathématiques en tahitien et déclare ensuite le faire pour aider un élève, dans une activité où la langue tahitienne est utilisée comme médiation vers les apprentissages, non pas en tant que code, mais parce qu'elle permet « une certaine logique » dont l'élève a besoin.

| | | |
|---------|-----|---|
| 22 :19 | CSM | Moi je viens du Pays basque [=> <i>présentation des trois modèles existant : monolingue français ; bilingue à parité basque – français ; immersif basque ikastolak</i>] Qu'est-ce que vous en pensez de ça ? |
| | PE4 | Au niveau de la Polynésie je ne pense pas que ce soit possible / mettre les enfants dans une école où on ne parlerait que basque enfin que tahitien / ce n'est pas possible / parce qu'il nous manque quand même beaucoup de choses / enfin la langue / beaucoup de termes peut-être beaucoup de concepts aussi je vois quand il faut aborder des textes / faire des mathématiques en tahitien parler de mathématiques en tahitien parler de trigonométrie de vecteur donc on est quand même assez limité [...] |
| | CSM | [..] moi je trouve assez intéressant de faire l'histoire géographie par exemple quand le programme est adéquat dans la langue [...] |
| | PE4 | On peut faire beaucoup de choses en reo tahiti / j'arrive à faire des séances de lecture sur la navigation ::: à faire ressortir des sentiments sur la nature d'un texte // en tahitien / mais je suis quand même limité |
| 26 :27 | CSM | Et ça vous arrive d'utiliser une langue au service d'une autre ? |
| 26 :35 | PE4 | Heu ::: oui / mais rarement / voilà / pour le moment je fais bien la part des choses / où alors il faudrait qu'on m'apprenne à le faire / |
| | CSM | Oh mais c'est une question qui n'a pas nécessairement de sous-entendu / non je veux dire parfois du fait que les représentations sont différentes [<i>c'est intéressant de l'utiliser</i>] |
| 27 : 36 | PE4 | Alors utiliser le reo tahiti à la place du français pour faire comprendre une notion / ça ça m'arrive souvent / oui / pour faire comprendre une notion de mathématiques par exemple / ou de grammaire / je le fais en tahitien avec un élève / avec un de mes élèves en classe parce que lui a besoin de cette langue / |

/il a besoin de comprendre une certaine logique

➤ Dynamiques de changement

Pour l'enseignant, en tahitien on a du mal à parler de la vie économique, de la réalité sociale et culturelle. Cela est pourtant nécessaire, mais difficile à organiser :

| | | |
|--------|-----|--|
| 35 :40 | CSM | <i>[Ce que les autres personnes me rapportent : la langue tahitienne insuffisamment didactisée, les inégalités et une forme de déshérence sociales...]</i> |
| | PE4 | Oui / il y a des manières ::: le Polynésien utilise des manières de se rattraper / de se rattraper de ce décalage qu'il peut y avoir entre la didactique de la langue française et le manque de didactique de la langue tahitienne / Il existe / elle est bien didactisée la langue polynésienne / mais dans le monde polynésien / uniquement dans le monde polynésien / |

Les sujets de la vie concrète, tels que la famille, la responsabilité, le travail, doivent être des questions dont l'école peut s'emparer. L'enseignant paraît voir dans cette nécessité une des missions de l'école :

| | | |
|--------|-----|--|
| 38 :00 | PE4 | <i>[le poids de la religion ancienne s'oppose au savoir]</i> |
| | PE4 | On parle de ce qui abstrait pour ne pas avoir à parler de ce qui est vraiment concret. Ce qui est vrai, c'est l'avenir /// c'est la vie / c'est la vie de tous les jours / parce que en tahitien / on a des difficultés à parler de la vie de tous les jours / de la réalité / des réalités économiques / de la réalité sociale / de la réalité culturelle / donc on va parler des dieux / de phénomènes qu'on ne comprend pas trop [...] Je crois qu'aujourd'hui / en tout cas moi j'essaie de le faire avec mes enfants / mes élèves / il faut arrêter de rêver et puis il faut parler de choses concrètes / on parle du travail / on parle de la famille / des liens qu'il peut y avoir entre les parents / les enfants / les responsabilités des parents et quand vous parliez tout à l'heure du poids du milieu social sur l'échec scolaire / c'est tout à fait ça / c'est un décalage entre les parents qui n'arrivent plus à suivre :: ce que les enfants :: assimilent tous les jours / et quand les enfants arrivent à l'adolescence / et se rendent compte de ce décalage / les parents sont lâchés / et bien ils se retrouvent tout seuls / et quand on est tout seul / et bien on fait des bêtises / quoi / pour parler simplement // Et ces bêtises elles se retrouvent / après beaucoup plus loin / à l'adolescence / dans la vie d'adulte |
| | CSM | Oui / et alors après ils deviennent parents à leur tour / |
| 40 :22 | PE4 | Et voilà / et pour se rattraper quand on devient adulte / on n'a pas de culture solide / donc on va vers le culturel / ce qui se passe aujourd'hui / |
| | CSM | Et est-ce qu'une plus grande ouverture sur le monde extérieur peut-être < PE4: absolument > permettrait aussi ::: |

- PE4 Absolument / mais c'est un peu un paradoxal aussi parce que plus on est ouvert / plus le décalage est important avec ceux qui sont pas ouverts /
- CSM Oui ça peut être une forme de médiation
- PE4 Voilà

L'expérience du voyage est relativement virtuelle, toutefois il considère que l'éloignement de la métropole permet une prise de recul bénéfique :

- PE4 42 :30 *[Voyager requiert la mise place d'une certaine objectivité et ça il n'y a que les parents qui peuvent le faire / c'est pour construire / c'est pour se construire un avenir]*
- PE4 Étant ici ça permet d'avoir un certain recul aussi par rapport à ce qui se passe en Métropole /
C'est vrai qu'on est un peu plus fermé / on nous dit il faut voyager / mais d'une certaine façon / en vivant dans une île / je crois qu'on acquiert une certaine sagesse /
- CSM Oui / c'est vrai aussi / en même temps on est un peu plus préservé /
- PE4 Voilà / mais est-ce que ça AIDE à affronter l'avenir / l'avenir tel qu'on le conçoit aujourd'hui / je veux dire / un avenir moderne / ça je ne sais pas /
- CSM L'avenir c'est un projet de société aussi
- PE4 Oui bon ben voilà / ça c'est le choix qu'on fera /

➤ Conception du pilotage

Pour cet enseignant, la qualité de l'éducation est dépendante de la qualité du pilotage. C'est là un propos assez récurrent dans les entretiens que j'ai pu mener avec les enseignants, qui de façon assez générale, apprécient et/ou demande un pilotage « éclairé », c'est-à-dire responsable, efficace, dynamique et participatif sans démagogie. Ici, l'enseignant fait l'éloge de la directrice qui sait s'entourer, est très présente ...

- 2/00 :09 PE4 Je pense que l'équipe dirigeante a quand même une grande responsabilité / que ce soit dans un collège dans un lycée dans une école primaire ou élémentaire et qu'on a une bonne équipe qui dirige /
- PE4 En 24 ans j'ai quand même connu 6 équipes dirigeantes et là avec N., on fait du bon travail / parce que N. est PRESENTE / elle prend les bonnes décisions / elle sait s'entourer des gens qu'il faut / moi je crois que tout vient de là /
- On a l'exemple de certains collèges de Tahiti / qui marchent très bien / une certaine discipline est établie / les élèves se sentent en sécurité / parce que les problèmes sont réglés tout de suite / ce qu'on ne voit pas dans certaines écoles

| | | |
|----------|-----|--|
| | | [...] |
| 2/02 :23 | PE4 | Il faut tous les éléments il faut les parents / il faut les conseillers / il faut les directeurs / il suffit qu'il y ait UNE personne qui constate que dans le groupe dirigeant quelqu'un n'est pas d'accord / pour qu'il se rattache à cette personne et forme un groupe marginal |
| | CSM | Oui donc il faut un pilotage fort et une bonne cohésion surtout |
| | PE4 | Voilà surtout / harmonieux surtout |
| | PE4 | [...] Dans une société comme la notre qui n'a pas beaucoup de repères / d'expérience on va dire / on est obligé de se rattacher à ceux qui savent à ceux qui sont capables / |

○ *Processus de contextualisation*

Le processus de contextualisation est particulièrement remarquable si on l'aborde sous l'angle de la construction de la professionnalité enseignante. L'entretien permet de mettre en évidence le fait que la professionnalité enseignante se construit entre deux pôles, celui de la culture tahitienne, et celui de l'école républicaine.

En effet, certains aspects font apparaître en premier lieu une professionnalité déterminée par des éléments contextuels du monde polynésien, parmi lesquels on identifie notamment :

- La vision holiste qui relie société et individu
- L'importance du lignage (l'étymologie des mots, les articulations de l'histoire, la nécessité d'entretenir des relations intergénérationnelle (*tupuna*))
- La valorisation de la culture locale
- Une certaine vision de la fonction enseignante qui se rapproche certainement d'une mission : l'enseignant est un modèle, presque un guide, configuration moderne des anciens *tahu'a*, réussissant à concilier système royal-impérial et morale laïque.

Mais par ailleurs, l'observation des pratiques de classe, éclairée par l'entretien, montre l'élaboration consciente de gestes professionnels. Cette élaboration s'inscrit en tension :

- entre les caractères génériques et spécifiques de la profession qui définissent une façon d'agir et de conduire la classe : atmosphère, pilotage, posture d'étayage,
- entre les enjeux de la mondialisation et la spécificité culturelle qui détermine les missions de l'école comme les différents aspects du rôle de l'enseignant — établir un lien entre l'individu et la culture,
- entre les pratiques scolaires recommandées et les pratiques réellement mises en œuvre dans le cadre d'une adaptation jugée nécessaire à la réalité de la classe

- entre les systèmes de valeurs de cultures différentes dont l'association est potentiellement conflictuelle mais que l'enseignant réussit ici à concilier ; ainsi il exprime conjointement la valorisation d'une culture polynésienne ancestrale, fondée sur le lignage, et aussi la valorisation de la culture laïque occidentale associée à une forme de rationalité. Cette construction produit une définition syncrétique de la culture scolaire : la culture préserve l'humanité, ainsi, accéder à la culture c'est devenir humain, en somme, l'école « élève », au sens étymologique du terme *éduquer*.

L'enseignant réussit ainsi à construire une approche compréhensive de l'individu élève qui permet de dépasser un certain nombre de normes au service de l'accomplissement de la mission d'enseignement. Ainsi, on note une certaine vision structurale de la langue « *ordre* » « *mots* » « *structure* », vision où la norme linguistique est liée à la norme sociale « *une structure un peu plus :: correcte* » mais qui laisse place à la variation et à la médiation. Les choix linguistiques sont motivés par l'utilité sociale et/ou scolaire du discours. Selon le degré de formalisme, la discipline scolaire, le degré de tolérance varie. La correction attendue de la part des élèves est fonction de la structuration du raisonnement et de la nécessité d'explicitier un résultat. L'enseignant les y conduit, sa posture est celle d'un médiateur linguistique. Ainsi, la culture scolaire apparaît configurée par un système de valeurs « *demi* » hiérarchisé peut-être mais qui ne se départit pas d'une certaine noblesse, système de valeurs soutenu par une éthique qui se construit entre les références des mondes polynésien et occidental, dans une vision moderne.

Dans quelle mesure la contextualisation modifie-t-elle l'analyse de la professionnalité enseignante ?

L'approche contextualisée nous permet ici de comprendre de quelle façon les enseignants sont amenés à composer entre l'injonction républicaine, et la prise en compte d'éléments contextuels déterminants pour les postures d'élèves. La définition de l'objet didactique, comme sa mise en œuvre dans la classe, est le produit de cette mise en tension. Le curriculum est redéfini. Les enseignants opèrent en fait une re-construction de leur professionnalité en fonction de leur propre histoire, de leur propre système de valeurs, voire de leur propre idéologie scolaire, dans laquelle s'inscrivent conjointement la constitution de la posture d'enseignant, la culture scolaire, le « programme ».

La contextualisation permet aussi de comprendre le caractère fondamentalement pluriel de la professionnalité enseignante en contexte plurilingue. On touche là les limites d'approches « singulières », qui documentent ordinairement la recherche orientée sur la formation des enseignants, qu'elles soient approches quantitatives ou qualitatives, centrées sur les représentations, les modèles voire les postures d'enseignement-apprentissage.

Ici, la mise en œuvre de la professionnalité consiste effectivement en une intégration de trois axes de médiation, culturel / linguistique / didactique (au sens de Tupin, 2006).

La pratique enseignante relève de l'interculturalité.

○ **4. Potentiel sociodidactique**

La prise en compte de l'espace langagier est manifeste par différents traits que nous avons mis en évidence. Deux normes langagières coexistent : celle de la langue française, qui relie à l'école, et celle de la langue tahitienne qui relie à la culture. Ces deux normes ne sont pas étanches, et conduisent à des tensions qui s'exercent dans le cadre de la classe :

Langue vs parole

Parole collective vs expression individuelle

Pour dépasser ces points de tension, l'enseignant module son propre rapport à la norme en fonction des capacités de ses élèves et établit des relations entre les langues lorsqu'il estime que les circonstances didactiques le lui permettent.

Telles que déclarées, les postures sociodidactiques sont sinon de l'ordre du « méta », tout au moins marquées par un souci d'explicitation. La conception de l'élève et le rôle de l'enseignant convergent vers une représentation où chacun est conçu comme un microcosme culturel « conscientisant »

○ **5. Bilan sociodidactique**

De mon expérience mauritanienne, j'ai appris qu'un travail efficace sur la qualité de l'éducation ne consiste pas à parachuter des modèles plus ou moins exogènes, mais au contraire, sur la base d'objectifs négociés, à accompagner les acteurs dans l'actualisation d'un potentiel. Partir de l'existant, c'est aussi une manière de faire confiance aux acteurs. Cela demande évidemment de la part de « l'expert » une approche compréhensive, indispensable au début du « projet », puis nécessaire pour le processus de régulation. Avec l'exemple que nous venons de voir, il apparaît clairement que des dynamiques sous-jacentes existent qui ne demanderaient qu'à être exploitées.

De façon plus générale, en s'appuyant sur les ressources des pratiques enseignantes, mises en œuvre comme déclarées, on voit bien de quelle façon il serait aisé de construire des concepts opératoires à partir desquels l'approche sociodidactique des situations pourrait effectuer un saut qualitatif non négligeable, et partant, aider, à ce niveau, à l'amélioration de la qualité globale de l'éducation. Certaines pistes se dégagent ici en particulier :

- prendre appui sur la reconnaissance des différentes fonctionnalités de la langue pour conceptualiser et didactiser le français comme langue de scolarisation
- prendre appui sur la connaissance de l'univers culturel pluriel et de la diversité des parlers des élèves pour didactiser la diversité linguistique : répertoire langagier, compétence

plurilingue (en ce sens, d'ailleurs, les PPRE pourraient présenter un intérêt à condition que l'on n'en fasse pas les outils de la normalisation linguistique).

- Prendre appui sur les aménagements interculturels/rants que les enseignants mettent en œuvre pour accompagner une professionnalité située, par exemple dans le cadre de la formation des enseignants ou de dispositifs en réseau.
- Mettre en œuvre une culture scolaire holiste : un microsysteme culturel opérationnellement clos et ouvert sur son environnement, à différents échelons local, régional, international.
 - 1-Le rôle du « méta » est important : prendre conscience de son identité comme être humain social, culturel, prendre conscience des enjeux de l'avenir pour être en capacité de faire des choix pertinents ...
 - 2-Sur le plan des activités, prendre pour levier des éléments clés de la culture traditionnelle par exemple, la figure du *o'rero*, citée ici comme élément explicatif. Ce choix a été mis en œuvre par la cellule LCP avec grand succès, et dans ce sens, grande pertinence [voir projet en annexe]. Au-delà de la transmission, il serait intéressant de questionner, *via* la mise en œuvre de cette figure ancestrale, le rapport au langage et à la société que l'individu établit de nos jours dans le monde moderne.
- Importance du *tissage* et du *pilotage* : mettre en relation les « formats » (au sens de Bruner) d'enseignement-apprentissage et les cadres anthropologiques (par exemple, mettre en relation la régulation traditionnelle de la parole et les fonctionnalités mises en œuvre dans les situations didactiques ou non didactiques, qui existent dans le monde moderne)

L'interaction pratique-verbalisation est un aspect méthodologique à ne pas négliger, en ce qu'elle introduit une dimension réflexive, de même que l'appui sur le groupe. Une échelle pertinente est certainement constituée par le territoire scolaire de l'école elle-même, dont on a vu le potentiel dynamique et productif, dans le cas présent.

Dans la finalité de l'amélioration de la qualité de l'éducation en contexte plurilingue, cela nous conduit à considérer qu'il vaut mieux privilégier les approches territoriales que purement linguistiques.

Après avoir posé la question de la politique linguistique éducative plurilingue (niveau macrosystémique, chap. 9), puis celle de la capacité de l'école à inclure la diversité culturelle et langagière (niveau méso systémique, chap. 10), nous allons maintenant (chap. 11) observer l'espace langagier polynésien tel qu'il est édicté par ses acteurs, à l'échelle spécifique de la classe. Nous verrons dans quelle mesure celle-ci peut apparaître alors comme lieu potentiel de production de capital social.

12.2.3. SITUATION-2. UNE SITUATION HOLOGRAMMATIQUE. PRODUIRE UNE CULTURE SCOLAIRE, ENACTER UN MONDE PLURIEL.

La situation qui est traitée ici est constituée par l'exemple de la classe 04 suivie d'un entretien avec l'enseignant PLC03 [Voir en annexe]

Il s'agit d'une classe de 5^e de collège, de 26 élèves. La situation didactique a pour support l'étude d'un texte classique de la littérature française médiévale (15^e siècle) : *La Farce de Maître Pathelin*. La séquence observée est une séquence de français, constituée de 2 séances :

- Séance 1 : étude d'un extrait du texte et préparation, par groupe de trois élèves, d'une réécriture ayant pour finalité d'être représentée lors de la séance suivante.
- Séance 2 : jeux scéniques dans la classe.

Nous proposons de traiter un axe particulier, celui de la culture scolaire, à partir de l'unité-classe, comprise comme unité hologrammatique du système éducatif polynésien.

❖ ÉLÉMENTS CONTEXTUELS

À l'instar de la situation précédente, l'enregistrement a été fait le 03 juin 2008, donc avant la mise en place de la nouvelle *Charte de l'éducation*.

○ *Macro contexte*

Les caractéristiques macrosystémiques ont été présentées dans le chapitre 9 du présent travail. Néanmoins, les implications liées à l'objet didactique suscitent un questionnement complémentaire :

Quelle/s signification/s donner au choix d'étudier une farce médiévale aujourd'hui en Polynésie française ?

- ⇒ Nécessité d'interroger la relation entre le plurilinguisme et la culture scolaire, sur le terrain de la Polynésie française, ressortissant à une « francophonie océanienne postcoloniale » (Bambridge, Salaün 2005).

La notion de francophonie est-elle pertinente pour traiter des situations d'enseignement de français en classe ? De quels/s français s'agit-il ?

Nous pouvons donc commencer notre réflexion par un rappel des données macro-contextuelles que nous avons vues jusqu'à présent, et qui posent l'interculturalité comme dynamique constitutive du système éducatif en Polynésie française.

1. Les enjeux sociétaux, culturels, linguistiques, économiques et politiques de la Polynésie française sont conditionnés par son environnement géographique et culturel et par son statut juridique de Pays d'Outre-mer qui résulte du processus colonial. De façon très schématique, l'ancrage océanien associe la prégnance d'un substrat culturel (structures traditionnelles, coutume, religiosité) à l'éclatement géographique. (Tryon & De Dekker, 1998 ; Gille & Toulelan, 1999 ; Conte, 2000). L'histoire de la Polynésie française, quant à elle, est marquée par le fait colonial. Ainsi, la société polynésienne, qui au 17^{ème} siècle était polythéiste, pluricentree, et hiérarchisée en société d'ordres, est devenue sous l'influence européenne, chrétienne, centralisée, républicaine et tributaire d'une économie de transfert. (Doumenge, 2005 ; Babadzan 2010). Néanmoins, l'acculturation n'est jamais totale, aussi la centralisation politique est-elle agitée de dynamiques centrifuges, la religion procède-t-elle d'un syncrétisme, et la langue française ne s'est érigée en position dominante qu'à la faveur d'une partition diglossique assez tardive. Dès lors parlerons-nous d'*interculturalisation* au sens de Demorgon (2000) : les différents modèles sociétaux successifs (communautaire-tribal, royal-impérial, national-marchand) ne se sont pas éliminés les uns les autres, mais ils se sont en quelque sorte concaténés, pour constituer un ensemble complexe et dialogique de dynamiques culturelles et sociétales toujours opératoire, et qui offre des lignes de cohérence tout en présentant d'autres aspects chaotiques. C'est dans ce mouvement que se construit l'école, que nous appréhendons ici dans une épistémologie complexe, comme un système « auto-éco-ré-organisationnel » (Morin, 1990).
2. Aujourd'hui, la Polynésie française se présente comme une société en crise, tant économique que politique, où se dévoile l'urgence des enjeux sociaux. Reconfigurant le fait colonial en « fait nucléaire », l'instauration du Centre d'Expérimentation du Pacifique en 1961 a eu des conséquences paradoxales, conduisant à l'accroissement de la richesse globale mais aussi à l'anomie sociale, au développement des inégalités et, via l'exode des populations des archipels vers Tahiti, à la paupérisation d'une partie de la population estimée¹ à plus du quart de la population totale. Bénéficiant très largement des transferts financiers de l'État, le système éducatif est de la compétence du Pays.
3. De ce contexte émerge la question de la réussite scolaire, et de la qualité du système éducatif. Or, il apparaît que ce dernier, de façon hologrammatique, présente le même profil que la société dans laquelle il s'inscrit, et les mêmes caractéristiques que son modèle métropolitain : fort perméable aux inégalités socio-culturelles, il contribue à les dévoiler sans pour autant parvenir à les compenser. Certes, les résultats aux examens sont en évolution positive depuis plusieurs années, mais la performance globale reste insatisfaisante au regard des enjeux sociétaux. Ainsi, l'efficacité interne est fortement corrélée à la stratification socio-économique / spatiale / ethnique, et l'observation des disparités au sein du système d'enseignement pose cruellement la question de l'équité. L'efficacité externe souffre, elle, d'une inadéquation entre la formation et l'emploi. Les

¹ Selon l'enquête ISPF / AFD 2009.

deux secteurs sont de toute façon conduits à se réformer, car la Polynésie française du fait de la crise « durable » qui l'affecte, vient de mettre en place une série d'ateliers diagnostiques généraux et sectoriels (2009-2011), et se trouve aujourd'hui à l'aube d'un nouvel avenir, dans une nouvelle transformation vers une société informationnelle-mondiale. C'est ainsi que depuis la rentrée 2011-12, une nouvelle charte de l'éducation a été mise en place, visant à mettre en place une école rénovée, « une école pour tous, performante, et ouverte ».

4. Nous avons précédemment analysé le système éducatif comme en rupture, porteur de disjonctions et de situations de double contraintes (Saint-Martin, 2001). Aussi, cette réforme nous paraît-elle de bon augure, dans la mesure où l'école offre désormais un espace plus important aux langues autochtones¹, (Vernaudon & Fillo, 2009). Toutefois, à notre sens, si elle valorise les langues, elle peine à intégrer la parole des individus marquée par des usages sociaux assez fortement métissés. Or, la vision d'une Polynésie francophone et (donc) multilingue ne suffit pas à représenter le paysage sociolinguistique réel, si l'on ne prend pas en compte les répertoires langagiers qui la constituent, et les conflits qui continuent à l'habiter. Sur ce deuxième point, alors que l'axe francophone paraît a priori pertinent pour dépasser la construction diglossique du système éducatif, et sortir d'un rapport iatrogène à l'État français, comment appréhender par exemple, la parole autochtone qui exprime son refus délibéré du concept de francophonie — interprété comme culture exogène, usurpation colonialiste de la parole indigène, réification de soi — à l'instar de ce qu'exprime l'écrivaine Chantal Spitz :

« Francophonie.

Sophistication d'une nouvelle imposture. Paternalisme qui se déguise de morale charité dévouement miséricorde délicatesse bienfaisance protection générosité abnégation solidarité altruisme. Parodie d'un bienséant humanisme. [...] La francophonie ne me concerne pas je ne m'y reconnais pas ni ne m'y retrouve. L'histoire m'a produite parlant-écrivain de langue française elle ne m'a pas façonnée sentant-pensant français. Je ne me sens pas liée aux parlants français sous prétexte de francophonie. Je ne me sens pas liée aux pensants français sous prétexte de langue commune. Je me sens délibérément liée à tous les pensants colonisés à tous les sentants meurtris parce que leur histoire est la mienne leur déchirure est la mienne. Ô la puissance de la semblance... [...]

A toi autre qui ne nous voit pas.

Si tu étais venu chez moi j'aurais pu t'accueillir mais tu es venu chez toi ... comment veux-tu que je t'accueille. Ces paroles de Henri Hiro assoient calmement clairement l'incommunication l'incommunicabilité fructifiées depuis notre domestication. Tu étais si sûr que pour nous définir nous comprendre nous savoir il suffisait de lire Bougainville Loti Gauguin Segalen tu étais si sûr que pour nous apprendre nous développer nous conclure il

¹ À la suite des expérimentations qui ont été mises en œuvre dans l'enseignement primaire dans le cadre du projet de recherche ECOLPOM (2005-2011), un enseignement en/des langues polynésiennes d'une durée de cinq heures par semaine est possible — sans être rendu obligatoire — depuis la rentrée 2012.

importait d'écouter universitaires ethnologues anthropologues sociologues. Tu nous as cherchés dans des livres des tableaux des photographies des conférences tu as oublié que nous étions vivants. » (Chantal T. Spitz, 2002).

Il s'agit donc de trouver de nouveaux ancrages, entre culture anthropologique, littéraire, scientifique pour construire une culture scolaire reliante. Nous allons essayer de montrer en quoi l'examen d'une situation de classe peut ouvrir des pistes.

○ *Méso-contexte*

En ce qui concerne la dimension mésosystémique du contexte, nous renvoyons à la précédente situation et à la présentation du contexte général développée au chapitre 10, plus particulièrement au point 10.1.

Le collège est un collège important de la zone périphérique urbaine. Il est plutôt bien doté en personnel. La principale, active et dynamique, s'appuie sur une petite équipe d'enseignants pour impulser une dynamique de projet auprès de l'ensemble du corps enseignant.

Le public accueilli est hétérogène, qu'il s'agisse du niveau scolaire ou de l'origine des élèves. Les effectifs sont plutôt élevés, 1282 élèves en 2007, au point que le projet d'établissement indique un maximum souhaitable de 28 élèves par classe. 50% des élèves sont boursiers. « *les élèves sont issus de milieux sociaux très différents. Certains cumulent un ensemble de difficultés sociales, familiales et scolaires. Ceci se traduit par des comportements non scolaires, perturbateurs et des déscolarisations.* » 74% prennent le truck pour venir le matin

Le projet d'école fait état d'une ouverture de l'établissement sur son environnement (liaison collège-école, accueil des parents, par exemple). Implanté dans un cadre agréable, il « entretient de bonnes relations avec les partenaires municipaux ou locaux ».

Les résultats aux évaluations sont supérieurs à la moyenne du territoire, tout en étant inférieurs à la moyenne nationale, en français comme en mathématiques. Il en est de même pour les résultats au brevet des collèges. Les résultats aux évaluations sont meilleurs en mathématiques (50/50/64 %) qu'en français (46/41/57 %). La tendance sur 5 années (2003-07) est également à la baisse en français (-5%) et à la hausse en mathématiques (+3%)

Plusieurs actions de remédiation sont mises en place pour soutenir les élèves en difficulté. En particulier au niveau de la classe de cinquième, l'accent est mis sur un dispositif commun avec le niveau 6^e pour « permettre la consolidation et reprendre les méthodes de travail. »

Des objectifs sont fixés pour le traitement de la difficulté scolaire :

- Faire en sorte que le redoublement soit une réussite
- Faire progresser le taux de réussite au brevet
- Augmenter le taux de passage en seconde
- Réduire les abandons en proposant toutes les solutions susceptibles d'amener les élèves à une formation qualifiante

Les classes sont hétérogènes, constituées sur des critères de niveau et de choix d'option.

Un travail important d'éducation à l'orientation ainsi que d'éducation à la santé est mis en œuvre régulièrement. D'après le projet d'établissement, le taux d'absentéisme est d'environ 4%, mais environ 10% des élèves ont fait l'objet d'un « signalement pour absentéisme ».

○ **Micro-contexte**

Les questionnaires relatifs aux pratiques déclarées ont été renseignés par 64 élèves (3 classes) de ce collège, estimés représentatifs de l'ensemble par la direction. En ce qui concerne les origines déclarées, ils sont 21 à exprimer en premier lieu le fait d'être Tahitien, 5 le fait d'être Français, 1 Chinois. Plus de la moitié (62%) indique une origine plurielle, ainsi,

Tableau 57. La « mosaïque culturelle » de la classe : origines déclarées par les collégiens (CLG-A)

| Origine : 3 à 4 mentions | | | | Origine : 1 à 2 mentions | | | |
|--------------------------|----------|----------|------------|--------------------------|------------|----|--|
| FRA | POL | RUS | ANG | TAH | CHI | | |
| FRA | TAH | CHI | MAR | TAH | DEMI | | |
| TAH FRA | CHI | ANG | MARTINIQUE | DEMI TAH | DEMI PAU | | |
| FRA | TAH | NZ | SAMOA | DEMI FRA | DEMI TAH | | |
| TAH | FRA | ALL | | DEMI FRA | DEMI TAH | | |
| FRA | TAH | CHI | | TAH | FRA | | |
| DEMI FRA | DEMI TAH | DEMI CHI | | FRA | HAW | | |
| DEMI CHI | DEMI TAH | DEMI USA | | TAH | MAR | 2 | |
| TAH | CHI | FRA | | FRA | MARTINIQUE | | |
| FRA | TAH | ITA | | PAU | RUR | | |
| TAH | DEMI TAH | KANAK | | FRA | TAH | 5 | |
| TAH | CHI | PAU | | MAR | TAH | | |
| TAH | MAR | PAU | | TAH | TAH | 3 | |
| MAR | FRA | TAH | | TAH | USA | | |
| | | | | TAH | WAL | | |
| | | | | TAH | | 21 | |
| | | | | FRA | | 5 | |
| | | | | CHI | | 1 | |
| | | | | Nee Ici | | 1 | |

En ce qui concerne la langue maternelle, 39 élèves désignent la langue française, (l'un d'entre eux précise « français de Tahiti ») 8 autres le tahitien. 11 élèves réclament comme maternelle un répertoire pluriel, et 2 d'entre eux le français local ou le mélange. Dans le cadre de l'enquête menée, nous avons ici un panorama assez représentatif de l'ensemble des jeunes citoyens qui ont renseigné le questionnaire, ainsi que de la Mosaïque culturelle de la Polynésie française. Le « patrimoine langagier de la classe détient une certaine diversité, donc une richesse certaine susceptible d'être transformée en ressource pédagogique.

La présence de ces configurations plurilingues, qu'on les entende sur le plan individuel ou collectif, conduit à interroger le rôle de la culture à l'école au moyen d'au moins trois axes dialogiques procédant respectivement :

- d'une tension entre humanités littéraires et culture anthropologique, ainsi, selon Perrenoud (1997), « le système éducatif n'a plus aujourd'hui une conception claire de la culture générale à transmettre. Sans doute parce que nous sommes écartelés entre une conception élitiste de la culture et une conception anthropologique. La culture avec un grand C correspond à ce que la classe dominante considère LA culture, celle de l'élite, qui fait la part belle aux 'humanités', aux sciences et aux arts, une petite place aux techniques et presque aucune aux savoirs de la vie quotidienne. L'ennui est que cette culture exclut tous ceux qui ne trouvent pas à l'école le prolongement de leur univers familial. Sa gratuité est un signe d'appartenance pour les uns, une inaccessible étoile pour les autres ». (Perrenoud, 1997)

- d'une tension entre culture patrimoniale et processus d'acculturation. En effet, la culture polynésienne, qui ne s'exprime pas, au contraire de la *Kastom* dans la construction d'un État indépendant, revêt une dimension fortement paradoxale, qui affecte nécessairement aussi la culture française. C'est l'une des dimensions que l'on peut repérer dans le texte de Chantal Spitz. Par ailleurs, nous avons vu que la construction identitaire s'inscrit dans un rapport colonial en miroir, nécessaire et conflictuel, les sources écrites étant postérieures à l'arrivée des occidentaux. Le processus de réenculturation s'exerce en tension : « *Problème grave que de savoir comment se représenter le passé sans quasiment d'autres références que le miroir déformant tendu, depuis, deux siècles, par l'occident* ». (Fève & Barbiéra 1997 : 85, déjà cité: *Supra*, chap. 1)

- d'une tension entre culture anthropologique et culture scolaire

L'école peut aider à dépasser ces tensions mais dès lors se pose la question de la construction de l'objet didactique et du sens des apprentissages.

❖ LA SITUATION DE CLASSE.

○ 1. Synopsis séances 1 et 2

| Étape | Balise | Durée | Déroulement | Observations |
|-------|--------|-------|---|------------------------------|
| 1 | 1 :18 | 15' | Correction d'un travail donné antérieurement avec utilisation d'un dictionnaire | |
| 2 | | 10' | Mise en place de l'activité Rappel des activités | Posture enseignante axée sur |

| | | | | |
|---|----------------------|-----|--|--|
| | | | antérieures + lecture du texte par les élèves. [Pathelin se fait passer pour fou pour ne pas régler ses dettes et utilise pour cela les langues régionales] | le contrôle |
| 3 | | 10' | Débat sur les ressorts du comique : la vulgarité des situations, le « parler charabia». L'enseignante établit un parallèle entre la situation linguistique de la France sous l'ancien régime et les langues de Polynésie française aujourd'hui ➤ Compléments en géographie (triangle polynésien, Océanie...) ➤ Compléments en linguistique (les différentes langues des archipels, les variations étymologiques entre les différentes langues d'une même famille) | Ens. prend appui sur les différentes origines des élèves pour expliciter sommairement certains fonctionnements sociolinguistiques. Posture ens. de contrôle, alternance avec posture ludique et d'enseignement Tissage important : l'ens. explique les liens entre les différentes activités demandées et les différentes situations sociolinguistiques examinées Postures élèves : première et ludique |
| 4 | 32 :00 38 :03 | 15' | 1.Questionnaire de compréhension : travail individuel avec les dictionnaires. => Notions de lexicologie. 2.Validation orale : il apparaît que les enjeux ne sont pas compris ➤ Comparaison entre les 2 œuvres étudiées : Pathelin et le Médecin malgré lui. ➤ L'ens. inscrit le bilan de l'analyse au tableau (compréhension globale + culture littéraire / genre farce) ➤ Rappels méthodologiques | Posture de contrôle puis changement pour institutionnalisation (bilan de compréhension) |

La séance collective portant sur la compréhension du texte à partir d'un questionnaire a permis d'élucider quelques aspects sans pour autant que l'on puisse être certain de la mise en œuvre au niveau individuel, d'une véritable démarche d'appropriation du texte. L'enseignante propose alors un nouveau travail, à l'écrit cette fois par petits groupe de trois :

Ens. : Donc maintenant pour vérifier que vous ayez vraiment bien compris l'esprit de cette scène / et l'esprit de la farce / on va refaire le même exercice que la semaine dernière et on va se lancer dans un exercice de réécriture

Élèves : « wouah » (exclamations)

Ens. : où vous allez travailler par groupe de trois / attendez :: / l'objectif / ya trois personnages on est obligé que ce soit des groupes de trois / l'objectif / c'est que vous reprenez la structure de la scène / vous refaites comme on a fait la dernière fois / et pour tout ce qui est LANGAGE / JARGONANT / vous allez utiliser / vous allez inventer quelque chose / donc je fais confiance à Howard pour ça / donc c'est / un mari / une femme

complice de son mari / ET le drapier qui n’y comprend absolument rien / vous vous mettez en groupe / je passe dans cinq minutes /

[les élèves se mettent au travail]

Ens : alors n’oubliez pas / l’objectif c’est d’adapter la situation avec votre langage / hééééé / l’objectif c’est d’adapter la scène avec votre langage actuel /

| | | | | |
|---|--------|-----|--|---|
| 5 | 39 :58 | 10' | Activité de réécriture par groupe de trois. Consigne : adapter la scène avec votre langage actuel. | <p>Ens. intervient pour rappeler / préciser les consignes. Elle intervient pour couper court à toutes les tentatives de sortir du cadre de l’activité /des règles de la bienséance (remarques sexistes des élèves, moqueries, etc...)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Maintien de l’orientation ➤ Socialisation, règles civiques <p>En circulant entre les groupes, je me rends compte que les élèves n’utilisent pas seulement le FT comme objet de transcription du texte, mais comme outil de travail, ce qui ne les empêche pas de réaliser la tâche demandée. Entre eux, il y a peu d’interactions pour négocier les choix d’écriture, ou porter le débat à un niveau méta ; leurs paroles sont essentiellement constituées du matériau langagier qui viendra construire le nouveau texte. Celui-ci se construit collégalement.</p> |
| | 50 :10 | | FIN SEANCE 1 | |
| 6 | | 20' | DEBUT séance 2 – Fin des transpositions | |
| 7 | | 35' | JEU – Fin Séquence. | |

○ 2. Jeu didactique et professionnalité

L’atmosphère

L’atmosphère est conviviale, du fait de la nature même de l’activité proposée. On note de nombreuses interventions de l’enseignante pour couper court aux remarques ou réflexions non adéquates. Le corpus étant un texte humoristique médiéval, il est certain que cela donne des idées aux élèves ! Il convient donc de maintenir leurs interventions dans le cadre de l’activité, ce qui demande à l’enseignante une attention soutenue. Elle s’y emploie, en essayant de doser autorité et humour. Elle pratique un style de discours contrasté, ou le vocabulaire de spécialité (ex, didascalie) voisine avec quelques expressions familières.

La posture d’étayage

Comme synthétisé par le synopsis, nous voyons que l’enseignante circule avec aisance entre différentes postures – de contrôle, d’enseignement, ludique, selon l’objectif de l’activité, et le

type de production attendu. Elle circule également dans l'espace de la classe de façon à ce que chaque élève ait pu, à un moment ou un autre, bénéficier de sa présence. Tous ces éléments permettent le maintien de l'orientation dans la tâche. Les modalités de travail proposées font alterner travail écrit et oral, en groupe classe, en petit groupe ou individuel, en situation de compréhension ou de production. Lors du travail en petits groupe, l'enseignante peut adopter une posture d'accompagnement, qui permet l'exercice de la réflexivité dans l'action. Les élèves, de leur côté, sont très participatifs. Bien qu'ils soient mis en difficulté dans les tâches de lecture et de compréhension proposées collectivement, ils se lancent avec cœur dans l'activité de réécriture en groupe.

L'entretien

Il a été court, pris « à la volée », en salle des professeurs pendant la récréation. Durée : 5 mn.

| | | | |
|--------|----|-------|--|
| 06 :09 | 1 | CSM | Début de l'entretien / oui alors qu'est-ce qu'on disait déjà |
| 06 :09 | 2 | CSM | C'était une séquence théâtre |
| 06 :23 | 3 | PLC03 | C'était une séquence théâtre / au départ on est parti d'une œuvre intégrale / donc le médecin malgré lui / et on a commencé une approche / on va dire / un petit peu ::: intellectuelle de la farce / mais bon /// étant en fin d'année j'ai décidé de leur faire faire des réécritures / et de leur faire faire jouer les pièces / et en fait ::: ils ont vachement bien progressé / |
| | 4 | CSM | Tu ne les avais pas en 6 ^e |
| | 5 | PLC03 | Non |
| | 6 | CSM | Tu as des classes de 6 ^e ? |
| | 7 | PLC03 | Pas cette année |
| | 8 | CSM | Ça t'es arrivé d'en avoir, ya pas longtemps ? |
| 06:53 | 9 | PLC03 | Ya deux ans // en sixième ::: j'aurais envie de passer facilement sur la représentation parce que tu vois ils ont du mal / ils ont des difficultés avec la prise de position dans l'espace / Je trouve que en fin d'année / ils étaient beaucoup plus récalcitrants en début d'année / et à la fin de l'année ils se lâchent peut-être un peu plus et donc ça redonne confiance à certains élèves faibles / qui ::: par le biais de choses peut-être un peu plus éthérées / intellectuelles / y arrivent moins /// Plus éclairé / plus intellectuelles / et là par le biais de l'expression corporelle ça passe mieux / < CSM : oui > Et donc ayant vu ça cette année / je vais peut-être procéder de façon différente l'année prochaine / XXX /Peut-être plus intégrer les techniques d'éveil :::/ dans chaque séquence / pour envisager l'oral autrement |
| 07 :42 | 10 | CSM | Par le biais de la production ? |
| 07 :45 | 11 | PLC03 | De la production / de textes / Ce sont des textes qui sont déjà datés / et peut-être les réactualiser / L'essentiel c'est qu'ils aient compris un principe / un principe de fonctionnement |

- 12 CSM Tu penses que tu peux arriver à développer l'oral par ce biais-là ?
- 13 PLC03 J'ai essayé plein de choses / j'avais fait mon mémoire de maitrise / de Capes de PLC2 / sur ça
- 14 CSM Sur l'oral ?
- 15 PLC03 Sur l'oral/ oui / XXX / et tous les ans j'essaie des choses différentes sur l'oral / et je trouve que dans l'enseignement du français / l'oral il est un petit peu trop institutionnalisé /
Là c'était vraiment les deux dernières semaines / c'était vraiment plus les deux séances d'oral ::: mais instinctives // laisser faire les enfants /
- 16 CSM Sinon l'oral c'est plutôt formel /quoi /on leur impose ::: les modes d'expression
- 17 PLC03 Formel / très formel / on leur impose ::: le volu ::me / la diction /
Ya pas que ça / c'est même tout en fait /
- 18 PLC03 Ça valorise les enfants
- 19 CSM Ah ouais c'est certain
- 20 PLC03 Et ça leur donne envie de faire mieux à l'écrit / parce que là les écrits sont beaucoup plus ::: construits que la dernière fois ::: ils avaient eu plus de mal
- 21 CSM Et ::: ça fait longtemps que tu enseignes ?
- 09 :03 22 PLC03 C'est ma / non ça fait pas longtemps / ça fait quatre ans
- 23 PLC03 Mais là :: ils ont instinctivement choisi de faire ce mélange français-tahitien / ils m'ont demandé d'ailleurs / est-ce qu'on peut mélanger le français et le tahitien ? / j'ai dit oui / parce que je vous ai demandé d'écrire à la manière de XXX / donc voilà / donc instinctivement le fait de choisir LEUR langage quotidien / ça les a libérés quelque part /
- 09 :34 24 CSM Tu avais enseigné avant ces quatre années là ?
- 09 :39 25 PLC03 N :::non non n :::on pas à des classes / j'ai donné plusieurs cours particuliers mais pas à des classes
- 09 :50 26 CSM Je peux te demander quel âge tu as ?
- 27 PLC03 J'ai 28 ans
- 09 :55 28 CSM Et donc tu as le Capes de lettres alors / tu as fait tes études ici ?
- 10 :02 29 PLC03 Je suis partie en métropole
- 30 PLC03 Je suis passée à Nice non à Montpellier et j'ai terminé sur Nantes
- 10 :16 [...]Fin de l'entretien

L'enseignante mène un véritablement travail de fond sur l'enseignement de l'oral, depuis ses études de master où elle dit avoir choisi la problématique de l'oral comme sujet de mémoire, jusque dans sa pratique quotidienne, faite de réajustements et de projets. Elle manifeste en cela un degré de professionnalité important au regard du relatif faible nombre d'années d'expérience. L'oral constitue un objet d'enseignement-apprentissage en lui-même, ainsi qu'une médiation possible vers l'écrit, et partant, vers des activités scolaires qui mettent a priori les élèves en difficulté. En travaillant sur l'oral, elle construit des ressources langagières, mais travaille aussi sur la motivation. La dimension socio-spatiale du langage et son ancrage corporel sont ainsi exploitées par le biais de l'activité théâtrale. L'association entre l'activité de compréhension orale et l'activité de production écrite permet de travailler compréhension et production en interaction. L'un est le médiateur de l'autre. Il serait intéressant de réfléchir au statut de l'écrit intermédiaire dans cette séance.

- **3. Processus de contextualisation et**
- **4. Potentiel sociodidactique**

Il apparaît que la séance instaure un rapport sociodidactique au langage : les élèves sont censés utiliser les ressources de leur répertoire pluriel pour produire un texte nouveau dans le cadre d'une réécriture. L'objectif renvoie à une compétence scolaire, la compréhension :

pour vérifier que vous ayez vraiment bien compris l'esprit de cette scène / et l'esprit de la farce / on va refaire le même exercice que la semaine dernière et on va se lancer dans un exercice de réécriture

Dès lors, il est intéressant de se demander ce qui se joue dans cette séquence : quels apprentissages sont-ils effectivement mis en œuvre ?

On peut tout d'abord se demander dans quelle mesure les objectifs ont été atteints.

D'une part, en ce qui concerne l'objectif de compréhension explicitement annoncé, s'il s'agissait de comprendre les ressorts constitutifs de la farce comme genre littéraire, la démarche est en bonne voie, du fait de l'inscription du texte dans un corpus plus large et du jeu théâtral qui a permis d'éprouver ces ressorts mêmes. Toutefois la question reste posée des critères de réussite : comment mesure-t-on ici la compréhension ? À l'aide de quels critères ? Est-ce la production écrite ou la production orale qui permet d'évaluer la compréhension ? L'une ou l'autre sera-t-elle également évaluée en tant que telle ? Dans un cas ou dans l'autre, la production n'aura pas le même statut ; si c'est l'oral qui constitue l'objectif (ce qu'il m'a semblé comprendre), la production de texte a le statut d'un écrit intermédiaire. Si on vise l'écrit, — ce qui n'est pas à exclure étant donné que l'enseignante remarque que cette production est mieux structurée que la précédente — alors c'est l'oral qui soutient la construction d'une posture d'écrivain. Dans ce cas, il serait intéressant de didactiser

davantage la relation entre la production de l'écrit intermédiaire et la prestation du jeu théâtral, le jeu pouvant étayer une approche par essai-erreur de la construction du discours. Les deux productions sont-elles mises au service de la compréhension dans leur articulation même ? La hiérarchie des objectifs ne se déduit pas aisément, et je n'ai pas eu suffisamment de temps pour explorer cela avec l'enseignante.

D'autre part, concernant la transposition du texte littéraire, les élèves se sont souvent trompés sur un point. Dans leur enthousiasme de produire un discours en français local, voire en utilisant le « mélange », ils n'ont pas toujours mis en œuvre, me semble-t-il, le jeu des langues dans la pièce. La pertinence discursive s'est effacée au bénéfice du jeu théâtral. Certaines productions [voir annexe] font parler tous les personnages dans un discours mixte ou familier, alors que ce procédé a une fonctionnalité précise dans la pièce et ne peut donc être mis en œuvre que par le personnage Pathelin L'enseignante avait d'ailleurs rappelé ce point. Les élèves ont-ils pour autant mécompris cette fonctionnalité dans la pièce ? Ce n'est pas certain.

Enfin, en ce qui concerne la connaissance des faits sociolinguistiques, — appréhendés ici par une mise en relation entre la littérature, l'histoire et la géographie — la démarche de l'enseignante est intéressante, et assez novatrice. La comparaison entre la France de l'ancien régime (et pourrait-on dire, d'avant Jules Ferry) et la situation sociolinguistique polynésienne est a priori extrêmement féconde. **Une nouvelle question se pose, alors : s'agit-il de diffuser un savoir, ou d'accompagner l'élève dans la construction d'une posture ?**

Il semblerait que le véritable objet didactique réside là, en réalité. Ce qui se joue, et qui pourrait être en voie d'être atteint si on le didactisait explicitement, c'est moins la diffusion d'un savoir historique et/ou géographique (comment vivaient les ancêtres des Français, quelles sont les langues de la Polynésie française) que plus véritablement, la construction **d'une posture de sociolinguiste réflexive** (comment je me situe, moi enfant de Polynésie aujourd'hui, dans la rencontre de ces deux cultures, avec cet ensemble de données-là).

D'une part, il réside un grand intérêt à ce que le questionnement soit présenté dans sa dimension reliante. On voit tout de suite le potentiel d'exploitation d'une telle problématique dans le cadre de débats, ou d'activités réflexives diverses.

D'autre part, un second intérêt réside dans la transformation de la matière langagière que requiert le double processus de réécriture et d'interprétation théâtrale. Parce que le genre de la farce touche les élèves, par le jeu, et non par l'exégèse, cette transformation d'une partie de la culture « classique française scolaire » est une appropriation mais aussi une re-création. On acquiert moins qu'on ne produit une nouvelle culture scolaire.

○ **5. Bilan sociodidactique**

Des postures d'élèves et d'enseignants à repenser.

➤ **Vers une redéfinition du métier d'élève ?**

In fine, si, comme le fait potentiellement l'enseignante, l'on place cette séquence dans un cadre sociodidactique et non purement littéraire du cours de français décontextualisé, apparaissent alors des pistes qui pourraient être exploitées, permettant de **passer d'une conception plurielle de la culture à la construction d'un objet culturel scolaire original.**

| | Objet didactique | Modalités |
|------------------------------|---|--|
| Observé | Culture livresque / humanités Culture scientifique Culture anthropologique | altérité historicité constructivisme |
| Pistes d'exploitation | une culture scolaire ? ⇒ secondarisation (Bernié, Jaubert) (bilan rétrospectif) | Réflexivité (Explicitation) |
| | | ⇒ Posture d'élève renouvelée |

De nouvelles postures d'élèves se dessinent alors, plus proche de la recherche et de la collégialité, peut-être une nouvelle façon de construire le « métier d'élève » ?

➤ **Vers une professionnalité située ...**

À l'instar de la situation précédente, nous voyons une nouvelle forme de professionnalité se dessiner, clairement située. Aussi, c'est peut-être en cela que réside le caractère innovant de la démarche ; dans la mise en œuvre d'une nouvelle posture d'enseignant, fondamentale postcoloniale, c'est-à-dire **à la fois contextualisée et contextualisante, conscientisée et conscientisante, au service d'une nouvelle didactique.** Cette posture est certes en émergence, mais aussi pleinement assumée, et on voit bien le potentiel qu'elle recouvre.

Cette posture met en lien la conception d'une école plurilingue, celle d'une école inclusive, et la mise en œuvre d'une professionnalité située. Cela conduit à quelques basculements didactiques. On passe ainsi :

- *d'une didactique du code vers une didactique des usages*
- *d'une didactique de la centralité vers une didactique de la pluralité*
- *d'une didactique du produit vers une didactique des processus*

Nous pouvons mesurer toute l'importance d'une professionnalité située : en utilisant le *macrosystème langagier* comme ressource, l'école plurilingue aide à construire un monde en lien, et de ce fait, une école plus inclusive.

Dès lors, il convient d'en tirer des implications pour la formation des enseignants et notre propos entre en convergence avec les propositions de Clerc & Rispaïl que les auteures ont développées à la suite d'une mise en perspective historique de deux situations de minorations¹ et de leurs implications didactiques :

Quelques pistes seront ouvertes ci-dessous pour enrichir la formation des enseignants de langues en France, qu'il s'agisse de langue française ou d'autres langues. On pourrait insister sur l'importance de :

- *Développer chez les futurs enseignants un regard critique, basé sur la connaissance des textes officiels dans leur dimension historique ;*
- *Rendre conscient l'enseignant du rapport entre langues et identités, ou construction des identités puisque : une langue, quels que soient son statut, son histoire, son patrimoine, est aussi et peut-être avant tout la propriété d'un locuteur, immergé, hors de l'école dans un environnement langagier, oral et écrit, qui lui renvoie l'image, positive ou négative, de sa légitimité sociale. (Dabène & Rispaïl 2008 : 10-13)*
- *Rendre conscient l'enseignant de son rôle d'acteur social ayant le pouvoir de faire évoluer les représentations sociales des langues en didactisant les langues entre-elles : cela pourrait signifier s'appuyer sur les compétences plurilingues des locuteurs et les mettre en valeur dans les processus didactiques (Clerc & Rispaïl, 2009)*

¹ Il s'agit de « *l'aire plurilingue francique et la situation des langues de l'immigration dans le système scolaire français.* »

12.3.. CONCLUSION

De l'espace langagier au territoire scolaire

Ici, nous avons traité un axe particulier, celui de la culture scolaire, à partir de l'unité-classe, comprise comme unité hologrammatique du système éducatif polynésien, à partir d'une observation spécifique. Il est possible de déduire de cette observation que l'intégration d'une dynamique d'interculturalité permet d'élaborer une culture scolaire reliaute, via la mise en œuvre d'une compétence à l'agir constitutif (Perret, « l'agir orienté vers la constitution du système sujet/ monde »), et donc participe à la production d'un capital social « ouvert » susceptible d'aider au dépassement des clivages scolaires et sociaux.

La mise en œuvre d'un espace langagier pluriel au sein de la classe permet l'individuation par le jeu de l'alter-réflexivité, que Demorgon nomme aussi *intérité*. (Le concept d'interité est formé sur la base du préfixe inter-)

... loin d'être une réalité seconde, l'inter- est la réalité première et fondamentale. Elle ne s'était jusqu'ici même pas dotée du seul concept qui peut la mettre clairement au foyer de notre attention : le concept d'interité. [...] L'emploi, institué, du concept d'interité, est indispensable pour clairement enregistrer et généraliser le phénomène sous ses multiples aspects. Nous mettons toujours l'interité après – par exemple après les cultures, dans l'interculturel--, alors qu'elle est avant. Lui restituer cette place première entraîne une véritable révolution mentale avec tout un ensemble de corrections dans notre manière de voir les choses et d'agir. [...] l'individuation émerge de l'interité. Entre l'un et l'autre de deux individus, il y a l'inter-." L'individu est lui-même le produit d'une interité sexuelle. Ou si l'on préfère, sur le plan philosophique, entre l'identité et l'altérité, il y a aussi nécessairement l'interité. (Demorgon 2005 : 40-41)

Par cette analyse, nous avons souhaité montrer l'intérêt d'une dynamique réflexive visant à produire une reconfiguration de l'espace linguistique scolaire en un **nouvel espace didactique langagier, territoire interactionnel à (co-) construire, réenculturer, et cultiver**. (Arendt, 1989).

Espace polynésien et école francophone : une culture scolaire aux interstices de la relation.

En prolongement, il semble pertinent d'interroger la « philosophie de la Relation » développée par Glissant (1997, 2009) pour appréhender la culture anthropologique en Polynésie française, et construire une culture scolaire — non pas une culture « hors-sol », mais un espace transitionnel, tout autant « culture-racine » que « culture-rhizome » —. Ainsi, dans une société en crise telle qu'apparaît la Polynésie française aujourd'hui, il serait possible de créer un levier pour une meilleure réussite scolaire, **si l'on admet que la culture scolaire ne s'acquiert pas, mais qu'elle se produit**.

CONCLUSIONS

Bilan et perspectives socio-anthropo-écologiques

Le fait colonial a certainement beaucoup contribué à l'échec de l'école en Polynésie française. Longtemps stigmatisante et ségréguée, coupant l'homme de son environnement naturel comme culturel, elle est devenue, pour un nombre non négligeable de jeunes citoyens, non seulement le lieu de la négation des identités culturelles, mais aussi le lieu de la parcellisation de la pensée. Aujourd'hui, avec la mise en place d'une nouvelle Charte de l'éducation et un programme de rénovation ambitieux, l'efficacité du système éducatif se présente sous de meilleurs auspices. Le chantier s'avère stimulant et exigeant, eu égard à la fois à la situation spécifique de la Polynésie française et aux enjeux de la société mondialisée. Il est nécessaire en effet que l'école, où qu'elle se situe, permette de construire une culture efficace pour aborder la complexité croissante des problèmes à différentes échelles, du quotidien aux grands problèmes mondiaux, donc une culture qui permette à la fois d'être soi-même et de distinguer, contextualiser, globaliser. La mission de l'école, c'est d'éduquer à la connaissance de soi, à la compréhension humaine entre proches et entre lointains, à l'intelligence stratégique. En faisant le pari d'« *une école pour tous, une école performante, une école ouverte* », la Polynésie française s'est donné un beau défi, ainsi que la nécessité de son efficacité.

Nous soutenons que l'intégration de la problématique sociolinguistique peut contribuer à l'amélioration de la qualité du système éducatif en Polynésie française. Cela conduit à mettre en œuvre une sociodidactique, qui permette de contextualiser les enjeux didactiques pour une meilleure efficacité. Il est dès lors nécessaire d'adopter une perspective globale, holistique, en harmonie avec le monde océanien, tout en rétablissant le statut individuel et collectif des sujets parlants. C'est ce que nous appelons une perspective socio-anthro-écologique.

Cela oblige à procéder à quelques renversements nécessaires, et à réfléchir à quelques synergies et paradoxes constructifs.

CONSTRUIRE UN MONDE PARTAGE : VERS UNE DIDACTIQUE DE LA DIVERSITE

La Charte ayant instauré la prise en compte et le développement du plurilinguisme, le système éducatif se donne pour mission de mettre en œuvre une éducation plurilingue et pluriculturelle, pertinente en contexte océanien, qui entre en convergence avec la définition du Conseil de l'Europe¹ : « *l'éducation plurilingue et interculturelle répond au droit de tout*

¹ In Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.

individu à une éducation de qualité: acquisition de compétences, de connaissances, de dispositions et d'attitudes; diversité d'expériences d'apprentissage; constructions culturelles identitaires individuelles et collectives. Ses objectifs sont d'augmenter l'efficacité des dispositifs d'enseignement, de renforcer la cohésion sociale et de soutenir l'apprentissage tout au long de la vie. » (Conseil de l'Europe, 2010 : 7)

Intervenir signifie dès lors, construire une didactique de la diversité. Pour cela, il faut commencer par renverser quelques perspectives. Il convient, tout d'abord, d'aller

❖ VERS UNE DIDACTIQUE DU PLURILINGUISME

- Sortir du monolinguisme : en accord avec la *Charte*
- Sortir du double monolinguisme : cela suppose de dépasser la perspective structurorodiglossique encore dominante
- Construire une compétence plurilingue et pluriculturelle, ouverte sur l'espace océanien et sur le monde : c'est l'objectif que se donne la *Charte* et qui peut être réalisé avec plus ou moins de succès selon les options sociolinguistiques déterminantes.

À l'instar de ce que les programmes rénovés suggèrent, mais avec champ d'action assez limité pour l'instant, comme nous l'avons vu, il convient alors de tendre aussi

❖ VERS DES APPROCHES PLURIELLES

- Dépasser / renverser la perspective "didactique des langues" en prenant pour base le "répertoire langagier": cela implique de restaurer le statut des locuteurs, qui ne sont pas des objets d'investigation mais des sujets parlants

Cela posé, il apparaît que la définition que l'on peut donner de l'éducation plurilingue et pluriculturelle prend une couleur particulière en Polynésie française. En effet, sous l'angle sociolinguistique, l'analyse des pratiques langagières a permis de mettre en évidence l'existence d'un espace langagier complexe constitué, à l'image même de l'espace océanien, de différents pôles linguistiques (le/s français, les différentes langues polynésiennes, le hakka, d'autres langues telles que l'anglais, l'espagnol...) et d'hybridités langagières émergeant des espaces interstitiels, le tout constituant un « *macrosystème langagier* » dynamique et mouvant. Ancrés au cœur de cet espace, les locuteurs évoluent au rythme des mobilités, développant des répertoires communicatifs diversifiés qui contribuent à la formation d'identités plurielles.

Aujourd'hui, nous pouvons concevoir que le système éducatif évolue lui-même dans une tension dé/re/structurante entre trois modèles, celui d'un schéma diglossique jusque là dominant, celui, émergent, de la fierté d'une identité polynésienne plurilingue, mis en place par la *Charte de l'éducation* en 2012, et celui, potentiel, d'un macrolangage hybride, dynamique et pluriel. Les différentes composantes de ce macrosystème ne sont pas considérées également. Les « langues » sont inscrites dans une hiérarchie, ainsi que leurs relations. Le bilinguisme français – anglais est internationalement valorisé, le bilinguisme français – tahitien a acquis localement ses lettres de noblesse, le mélange est absolument dénigré. Le problème est que toutes ces composantes sont indissociables ; d'un point de vue systémique, tout se tient nécessairement.

L'entrée sociolinguistique permet d'appréhender ce macrosystème langagier comme un objet scientifique. Dès qu'on s'attache à le décrire, on se rend compte que se dessinent les contours d'un véritable capital collectif, plurilinguistique et pluriculturel. Cela engage à considérer le macrosystème langagier comme une ressource et à réfléchir aux pistes qui peuvent permettre de valoriser cette ressource pluri langagière au service de l'amélioration de la qualité du système éducatif.

Or, pour l'instant, ce « *macrosystème langagier* » reste très largement un « impensé didactique ». Lorsqu'il n'est pas tout bonnement et simplement déni, il apparaît au pire comme un mal à éradiquer, au mieux comme une contrainte didactique susceptible d'être prise en charge par différentes formes de différenciation voire de remédiation pédagogiques, issues du FLE ou du FLS. J'ai d'ailleurs travaillé moi-même à développer cette dernière perspective — FLS, 2001 —, qui constituait un moindre mal, mais sans que cela s'avère pleinement satisfaisant. Aujourd'hui, il apparaît qu'une démarche didactique opératoire ne peut être que sociodidactique.

❖ VERS UNE SOCIODIDACTIQUE

Plusieurs axes nous semblent devoir être privilégiés.

➤ Intégrer le “paradigme du métissage”

Piloter le plurilinguisme revient ainsi à mettre en œuvre non les langues, mais les liens. Les liens entre les « langues » au cœur de chaque individu, et donc aussi les liens entre les sujets parlants au cœur de la société. Cela conduit à une autre forme d'approche, vers les individus, les groupes, et l'environnement, qui elle-même implique de :

- Légitimer les histoires individuelles et les parcours de mobilité
- Construire une culture scolaire commune

Une autre mission de l'école consiste à prendre en compte l'altérité, dans le sens d'une *intérité* partagée (au sens de Demorgon). Le savoir ne s'acquiert pas, il se produit dans un processus de transformation-appropriation. Ce faisant, il s'acquiert, évidemment. L'école peut ainsi devenir une structure productrice de capital social.

- Accompagner à l'élaboration d'une professionnalité située,

Par ailleurs, la mise en œuvre de la contextualisation didactique conduit à reconsidérer la professionnalité enseignante, et partant, la formation. Nous avons montré comment il était possible de « partir de l'existant », c'est-à-dire de trois axes de médiation, culturel / linguistique / didactique (au sens de Tupin, 2006), pour accompagner à la réalisation d'une professionnalité située.

- Relier l'école aux familles, et aux partenaires sociaux

Cela consiste aussi à intégrer d'autres modalités relatives au rapport au savoir, à la construction de compétences, et à la transmission culturelle (ces approches sont diversement mises en œuvre par les projets territoriaux, et sur le plan culturel notamment, par la cellule LCP)

FAIRE SOCIÉTÉ. ÉNACTER UN ESPACE LANGAGIER PLURIEL - VERS UNE ALTER-REFLEXIVITÉ

À partir de là, à un autre niveau, l'objet initial de notre recherche, à savoir l'espace didactique du français, langue de l'école, en Polynésie française, devient lui aussi un espace sociodidactique complexe. C'est tout d'abord un espace élargi ; il constitue un système ouvert, intégrant un monde hologrammatique (langue / système éducatif / pays / monde). C'est ensuite un espace partagé, où sont mises en relation des langues en contact, qui dès lors peuvent devenir des langues partenaires ; ce paysage contient les dynamiques de métissage et de créolisation. C'est enfin un espace habité, le territoire des usagers / acteurs / citoyens / producteurs de sens. La question de la qualité consiste donc finalement à articuler espaces langagiers, territoires scolaires et réussite éducative.

Élaborée dans une perspective complexe, la sociodidactique contextualisante inscrit l'espace de la classe dans une dimension hologrammatique, c'est-à-dire qu'elle intègre les différents niveaux du système éducatif tout en établissant des liens avec d'autres champs des sciences humaines.

Dès lors, dans le cadre de la classe, entre pratiques sociales et culture scolaire, quelle(s) construction(s) identitaire(s) les élèves sont-ils en mesure d'élaborer, et à quelles conditions cette construction est-elle susceptible d'étayer un parcours en phase avec les objectifs

scolaires ? Notre parcours nous a conduit à examiner différents aspects de l'espace-classe, que l'on peut synthétiser comme suit :

❖ L'ESPACE CLASSE COMME LIEU D'ACCULTURATION

Du point de vue de la didactique des langues et des cultures, l'espace scolaire en Polynésie française apparaît structuré par des dynamiques en tension, qui sont par exemple relatives :

- aux objets didactiques : langue vs parole, patrimoine vs pratiques sociales
- à la planification didactique : bilinguisme vs métissage
- aux institutions : culture vs école, statique vs dynamique
- aux enjeux éducatifs : développement personnel vs stratification sociale

De cet ensemble intrinsèquement conflictuel et globalement disjonctif, peine à émerger une culture scolaire identifiable et consensuelle, propre à intégrer l'ensemble des élèves (conflits de loyauté). Ainsi, bien que les situations soient très contrastées, il apparaît trop souvent que la culture de l'école reste, pour un grand nombre d'entre eux, une culture « hors-sol ». Il est donc nécessaire de réinstaurer une forme de reliance au sein du système éducatif.

Pour ce, la mise en œuvre d'une dynamique réflexive au sein de la classe offre des perspectives intéressantes (intégration raisonnée de parlars locaux fonctionnels, réflexion métalinguistique, métacognitive), en permettant aux élèves non pas d'accéder à une culture « déjà là », mais au contraire de produire eux-mêmes les cadres anthropologiques intégratifs¹. (*Unitas multiplex*, cf. Morin 1990, Blanchet 2003).

Cette dynamique réflexive produit une reconfiguration de l'espace classe, en un nouvel espace didactique langagier, **territoire interactionnel à (co-)construire, réenculturer, et cultiver**.

❖ L'ESPACE CLASSE COMME LIEU DE SOCIALISATION, LIEU D'ELABORATION DE SOI ET DU GROUPE SOCIAL.

Du point de vue de l'élève, et de son répertoire langagier, toute construction identitaire pose la nécessité de la reconnaissance de soi, dans la confrontation du rapport à soi, et à l'autre.

Or, en Polynésie française, le « paradigme du métissage », entre réalité socio-ethnique et construction idéologique, conduit à ce que l'identité d'un individu se présente comme une constellation pluriculturelle. Nous avons montré la richesse et la variété de ces constellations.

¹ Exemple : séance de 5^e sur *Farce de Maître Pathelin*.

Le corollaire est que l'Autre est un élément constitutif du moi, sa présence est une altération, difficilement objectivable. L'école a un rôle à jouer dans la construction de cette objectivation (« distinguer pour relier », Morin 1990), et l'espace didactique langagier vient à constituer un espace réflexif où les acteurs, en tant que sujets mutuellement objectivants, participent par leur interaction à la construction de l'altérité, c'est-à-dire, de façon récursive, à une co-construction identitaire, et ce, sur le plan individuel comme collectif. C'est ce que nous avons appelé alter-réflexivité et que Demorgon nomme *l'interité*.

Dès lors, il est intéressant d'explorer en quoi, procédant de cette interité, **le « métier d'élève » comme « l'identité professionnelle » de l'enseignant ont quelque chose à voir avec la professionnalité du chercheur¹** par rapport aux modalités de son être au monde. De nouvelles postures d'enseignants comme d'élèves restent certainement à (ré) inventer. Elles sont aujourd'hui en émergence dans le cœur des classes. Cela ouvre de nombreuses perspectives.

❖ **L'ESPACE CLASSE COMME MICROCOSME HOLOGRAMMATIQUE DU SYSTEME EDUCATIF EN POLYNESIE FRANÇAISE : REFLEXIVITE ET INTERVENTION SOCIALE.**

Conçu dans une perspective sociodidactique complexe, l'espace didactique langagier devient à la fois produit et processus ; partant, c'est l'ensemble de l'intervention éducative scolaire qui mérite d'être interrogé. Il y a donc lieu de poser la question :

- De son utilité sociale, entre prescription institutionnelle et nécessité d'innovation

Cela conduit à mettre en accord les grandes lignes d'action et développement à tous les niveaux du système. Or nous avons vu que tel n'était pas toujours le cas. La prescription institutionnelle est parfois implicite, parfois paradoxale. La Charte affirme la nécessité du plurilinguisme mais les décisions en matière de politique linguistique et la gestion du plurilinguisme au sein de système éducatif sont restées bien en deçà...

Est-ce à l'école de tout porter ? Nous avons posé cette question. Peut-être conviendrait-il mieux de créer un opérateur extérieur comme il en existe notamment pour le basque, le breton et l'occitan pour la gestion et la promotion des langues polynésiennes, qui aurait la capacité d'instaurer un pilotage partenarial en matière de politique linguistique, tout en étendant le champ d'action à d'autres publics.

- De son organisation

¹ Bretegnier, (2007), développe aussi cette idée.

Peut-on concevoir une réflexivité organisationnelle ? Prendre en compte la complexité et la diversité de la société polynésienne, retrouver les ancrages ancestraux, imaginer les métamorphoses de demain : l'école a un vaste chantier qui l'attend, qui commence par se mettre en accord avec elle-même pour mieux agir dans la société dans laquelle elle s'insère et qu'elle contribue à produire... Entre tradition et modernité, il convient certainement de mettre en place une approche pragmatique des savoirs scolaires. Non pas adapter l'enseignement pour que le petit Polynésien réussisse à accéder à la culture française — cette perspective-là reste à dépasser définitivement — mais produire une culture authentique et moderne, produire des savoirs utiles pour la société de demain, ici et ailleurs, du local au global. (Voir aussi *infra* : « *reenchanter le territoire scolaire* »).

➤ De ses finalités :

Pourquoi / pour quoi faut-il réussir à l'école ? Il ne s'agit pas là d'un simple problème d'orientation et d'insertion sociale individuelle, comme le laisse entendre la profusion de PPRE dans le contrat quadriennal. À l'instar du système éducatif qui ne peut assumer seul l'ensemble de la politique linguistique, l'élève non plus ne peut pas porter seul à son niveau — quand bien même on l'y aiderait, ce qui est le but du PPRE — la responsabilité de sa trajectoire d'insertion scolaire et sociale. La réflexion conduit à mettre en relation réussite, évaluation et éthique, dès lors, c'est une autre question qui se pose : quelle école pour quelle société au XXI^e siècle ? Peut-on réellement faire l'économie d'une réflexion plus globale sur la société polynésienne de demain ?

En conclusion, l'examen de la réflexivité au sein des systèmes éducatifs en contexte de diversité conduit à plaider pour une éco-anthropologie culturelle.

REENCHANTER LE TERRITOIRE SCOLAIRE : VERS UN ESPACE SCOLAIRE HABITE

Le système éducatif en Polynésie française peut être appréhendé comme un territoire scolaire. Dans une conception écosophique, il apparaît alors comme potentiellement réticulé. Cela ouvre un certain nombre de perspectives. La question qui se pose ici est de savoir comment **habiter ces territoires scolaires et construire de nouveaux réseaux.**

❖ UN ESPACE RETICULE

Il ressort de nos enquêtes que les établissements ou écoles gagneraient certainement à cultiver aussi bien leur identité que leur réseau de contacts. Dans quelle mesure un établissement scolaire est-il un lieu de vie, au sens où l'on se construit en interaction, où l'on s'y sent

accueilli, protégé, et qui donne envie de s'(y)investir ? Certains établissements ont une identité forte, pour des raisons diverses, soit par leur histoire, (il s'agit souvent des grands établissements privés confessionnels), soit par leur spécialité, tels que le lycée agricole de Moorea, le centre des arts et métiers, le lycée hôtelier ... Mais nous avons vu que l'identité des écoles ou des établissements est souvent construite par défaut, du fait de la ségrégation socio-spatiale-scolaire. Il y aurait là encore une perspective à renverser. Les lycées professionnels, notamment, ont une belle carte à jouer.

Un pas a été fait récemment dans ce sens avec l'adoption de l'uniforme, censé créer une « culture d'établissement ». Certains chefs d'établissement, ou directeur/trices d'école s'appuient sur le projet d'établissement pour créer une dynamique d'école ou d'établissement. Ces derniers, toutefois, sont trop souvent élaborés dans une concertation inégale, les usagers étant souvent assez mal représentés. Les projets sont le reflet de rationalités qui dépassent les usagers, et que ceux qui devraient être au centre du système ne peuvent finalement jamais réellement investir. Au final, il reste un problème d'engagement.

Or il existe des outils qui engagent une démarche participative de l'ensemble des acteurs, qui sont souvent méconnus ou peu utilisés, tel que l'agenda 21 scolaire, et qui, à mon sens, mériteraient d'être expérimentés.

Sans vouloir présenter une panacée, la démarche est intéressante à plus d'un titre. Sa mise en œuvre permet de notamment de « mettre tout le monde autour de la table », c'est-à-dire de donner à tous les acteurs une place pour construire leur lieu de vie commun, en relation avec leur environnement.

Malheureusement, les agendas 21 scolaires font souvent l'objet d'une lecture et partant, d'une mise en œuvre, trop restrictives, centrées uniquement sur des actions de préservation de la nature, voire de jardinage (qui reste une très noble activité, au demeurant), quand ils ne se limitent pas au tri des déchets. Nous avons d'ailleurs vu quelques manifestations de cette conception dans certains projets d'établissement (et il faut rappeler qu'il s'agit tout de même d'une avancée importante par rapport au vide qui précédait). Or, l'esprit de l'outil n'est pas celui-là. Il constitue au contraire un levier puissant pour impulser un engagement participatif, un *empowerment*, au cœur des établissements, et permettre la construction de compétences sociales, acquises dans la vie réelle au sein de l'école, qui ne demandent qu'à être évaluées. La démarche de développement durable permet ainsi de réinstaurer du réel à l'école, et de dépasser ainsi la dichotomie école / vie sociale trop souvent acceptée comme inéluctable. (Il serait normal d'apprendre à l'école des choses qui ne servent à rien et de se tenir tranquille sur sa chaise en attendant qu'elles veuillent bien nous dire, un jour, lointain, à quoi elles servent dans la vraie vie.). Ce type de démarche me paraît en cohérence avec une conception holiste de l'être humain et de l'éducation, et propre à permettre la conciliation entre ancrage traditionnel et enjeu de la modernité, entre choix individuel et parcours collectif, au sein d'un territoire scolaire spécifique.

« Inscrit dans le cadre du projet d'établissement, l'Agenda 21 scolaire est une démarche volontaire qui amène les jeunes et les équipes éducatives à s'interroger sur leurs relations avec leur environnement, à concevoir des plan d'actions pour contribuer à de nouveaux

modes de consommation mais, **également, de relations aux autres et au monde, dans un esprit de découverte, de responsabilité et de solidarité.**

Un Agenda 21 scolaire repose sur la mise en place d'un plan d'actions qui répond donc à **des problématiques sociales, environnementales et économiques identifiées à l'échelle de l'établissement** : transport, accessibilité, consommation d'énergie, d'eau, de ressources, solidarité, alimentation... » (Source : comité21.org)

En sollicitant les acteurs sur la transformation réelle des territoires, la démarche agenda 21 met en œuvre les aspects spécifiques des projets de développement durable comme autant de compétences à travailler,

- Transversalité et cohérence des actions : inter/pluridisciplinarité
- Prise en compte du long terme et ancrage dans la durée :
- Responsabilité individuelle et collective
- Transparence et partage de l'information
- Concertation

Le terme « culture » est réinstauré dans sa polysémie productive. Dans le champ scolaire, qui est aussi un champ sociétal, les établissements, en voie de « réenculturation », deviendraient ainsi les « nœuds » d'un espace réticulé. Cela suppose de développer également les réseaux qui les relient au sein de la Polynésie française mais aussi à d'autres établissements dans d'autres espaces, océanien, anglophone, francophone, insulaire, etc., car l'identité socio-scolaire n'est pas innée, elle se crée dans la relation. Chaque établissement peut ainsi devenir le nœud où se conjoignent plusieurs espaces, un « territoire-réseau », (Balligand & Maquart 1990), dans une élaboration culturelle toujours renouvelée. Les mobilités enseignantes deviendraient aussi non plus un problème, mais une partie de la solution, dès lors que ceux qui partent contribuent à « faire réseau », ce qui est le cas parfois.

On pourrait en espérer des bénéfices corollaires, car les écoles ou établissements deviendraient ainsi complémentaires, et non plus concurrentiels.

❖ **ADOPTER LA DIVERSITE DES MODELES**

Il n'est pas certain que l'uniformité des pratiques pédagogiques soit la meilleure solution à retenir eu égard à la diversité des situations scolaires. Notre étude tendrait même à montrer le contraire. Le terme même « *Poly-nésie* » montre à quel point l'uniformisation est un contresens. Sur le plan linguistique, la réforme impulsée par la Charte 2012 a bien pris en compte cette dimension, en renonçant au *reo ma'ohi* au bénéfice des langues polynésiennes.

Il pourrait en être de même pour les modèles éducatifs. Dans une perspective complexe où chaque élément est un système auto-éco-ré-organisationnel, opérationnellement clos, nul besoin que la structure interne de chaque élément soit identique : il suffit qu'ils concourent tous au même but pour que le système ait du sens.

Voir la même structuration pédagogique dans une école du centre ville de Papeete et dans un village des Tuamotu ne laisse d'interroger. Au final, il se produit ce que tout le monde sait mais dont personne ne veut parler : l'institution scolaire est absolument incapable d'assurer la mission d'égalité républicaine qui lui a été fixée. Entre une école de centre ville qui bénéficie d'une allocation de ressources humaine comme matérielle, supérieure à la moyenne ainsi que du public le plus favorisé, et celle qui, du loin de son motu, n'a pas vu l'ombre d'un enseignant titulaire depuis quarante années, il est clair que les résultats n'ont rien de commun.

Je ne vais pas lister ici tous les modèles possibles de fonctionnement qui pourraient être sollicités, mais il suffit de regarder d'un peu près le fonctionnement du réseau de l'enseignement français à l'étranger, pour constater que la diversité des modèles au sein d'un même réseau est plutôt gage de réussite. Par exemple, les problèmes d'éloignement géographique sont gérés grâce à des solutions qui sont finalement assez simples. Ainsi, de petites écoles d'entreprises isolées, scolarisant une quinzaine d'élèves dont l'âge s'échelonne de la maternelle à la terminale inscrivent leurs élèves au CNED, ce qui garantit l'équité de traitement et la couverture des programmes, et recrutent deux enseignants polyvalents. Déchargés de la production des cours, de la recherche des supports et de l'évaluation institutionnelle, ces derniers peuvent se consacrer à d'autres dimensions de l'enseignement-apprentissage, au pilotage pédagogique, au tissage, à l'étayage, ainsi qu'aux aspects de la socialisation scolaire et périscolaire (car il faut aussi ouvrir l'école sur le monde) tout en apportant une aide efficace à leurs élèves. Les résultats sont en général assez probants. On pourrait imaginer le même type de stratégie pour développer plus rapidement l'enseignement-apprentissage des langues polynésiennes, en outillant les enseignants déjà en poste qui ne se sentent pas suffisamment assurés pour porter la conception d'un enseignement, mais qui sont néanmoins suffisamment compétents pour en assurer l'accompagnement. Il est à parier que l'on trouverait plus de succès à l'issue d'une telle entreprise que par des formations dites « en cascade » visant à former massivement des locuteurs (formations qui ne sont pas à l'ordre du jour en Polynésie française, à ma connaissance, mais qui existent ailleurs).

De la même façon, en ce qui concerne la gestion du plurilinguisme, les choix en matière de macro alternance peuvent être, eux aussi, différents selon les écoles. Nous en avons un très bon exemple dans le Pays basque, que j'ai utilisé comme repère lors des entretiens. Il faut pour cela se placer du point de l'utilisateur et non du point de vue de la langue, et considérer que l'utilisateur peut avoir le choix entre plusieurs modèles : immersif en langue officielle, immersif en langue régionale, ou bilingue voire trilingue à parité. Les différents modèles peuvent s'articuler diversement au sein d'une même école. (Immersion en maternelle, puis bilingue à parité en élémentaire). Nous avons vu que l'immersion n'étant jamais totale, et l'enseignement de la langue régionale n'étant jamais obligatoire, tous les modèles sont compatibles avec l'article 2 de la Constitution et jurisprudence du Conseil Constitutionnel.

Les spécificités ultramarines et la diversité des choix didactiques qu'elles peuvent entraîner notamment en ce qui concerne la prise en compte du « macrosystème langagier », les approches contrastives en milieu « créolisant » trouvent, elles un large champ de ressources dans les réseaux qui se sont mis en place notamment autour du projet Ecolpom.

En réalité, les solutions aux problèmes d'éducation ne manquent pas, la seule chose qui pose problème, c'est de **franchir le pas qui conduit à l'acceptation de la diversité, au sein d'un système cohérent**. Cela nous conduit maintenant à proposer quelques paradoxes constructifs

❖ **DE QUELQUES PARADOXES CONSTRUCTIFS**

Nous avons vu que les différents modèles sociétaux qui ont fait la Polynésie française n'ont pas disparu, les quatre modèles coexistent, s'actualisant-potentialisant selon les contextes et les événements, ils constituent une dynamique systémique :

« communautaire-tribal / royal-impérial / national-marchand, informationnel-mondial »

Cette dynamique systémique peut elle aussi constituer une richesse, nous en avons vu un exemple avec l'étude des projets d'établissements, et contribuer à la variété des modalités de gestion organisationnelle, didactiques, ou pédagogiques.

D'autres dynamiques systémiques peuvent être générées par la mise en œuvre conjointe propositions apparemment paradoxales, notamment, pour ce ont nous avons parlé, qui conduisent *articuler cohésion du système global et autonomie des composants*

| | | |
|--|----|---|
| Décentraliser | ET | Relocaliser |
| <p>⇒ <i>ce qui suppose de diversifier les modes de scolarisation (l'uniformité n'est pas garante de l'équité, elle est parfois même contre productive)</i></p> | | |
| Développer les réseaux | ET | Réenculturer les territoires scolaires comme nœuds du tissu culturel |
| Construire des espaces didactiques langagiers collectifs | ET | Individualiser les parcours de formation |
| <p>⇒ <i>cela suppose de promouvoir à la fois l'individualisme et communautarisation, l'universel et le singulier, l'unité et la diversité</i></p> | | |
| Articuler le pilotage (centralité verticale, ex. programme quadriennal) | ET | Promouvoir la coopération (dispositifs transversaux horizontaux, ex. dispositif C2R, cellules, stratégies coopératives au sein des établissements, projets pluridisciplinaires) |
| Valoriser l'identité | ET | Promouvoir l'altérité |

De nombreuses stratégies de contextualisation efficaces peuvent être mises en relief par le biais des réseaux. Car non seulement la pensée ne naît pas du vide, mais la participation à la réflexion collective permet aussi à la recherche d'avancer. Ainsi,

La théorisation progressive d'une didactique contextualisée (ou plus exactement de didactiques contextualisées) qui se dégage au fil des textes accompagne un questionnement complémentaire sur l'émergence dans l'espace de réflexion d'un déplacement de paradigme, qui permet de réimaginer l'école comme un site de la participation [...] de la transformation sociale et de l'émancipation [..]. Le contexte, en se (re)construisant historiquement, socio-politiquement, discursivement et localement, comme un lieu de tension et un nouvel espace-temps, polycentrique et polysitué, permet de repenser la didactique comme un espace d'action et de responsabilité politique et éthique pour nos sociétés contemporaines construites dans la diversité et la complexité. (Castellotti & Moore, « Perspectives conclusives » in Blanchet & alii, 2008 : 211)

C'est donc sur ce dernier point que je vais terminer.

PERSPECTIVES POUR LA RECHERCHE

On l'aura compris, non seulement les perspectives pour la recherche en sociolinguistique / sociodidactique / didactique du plurilinguisme / éducation comparée / aménagement ... sont véritablement importantes, mais il est nécessaire qu'elle se développe en Polynésie française. En effet le champ d'investigation est très vaste et diversifié (formes langagières, histoires de vie, stratégies didactiques et pédagogiques contextualisées, politiques éducatives et linguistiques, ...), comme le sont les modalités possibles de mener la recherche (recherche intervention, recherche-action, recherche située ...), et surtout, il existe une demande sociale comme institutionnelle, si l'on veut pouvoir mettre en place les innovations préconisées dans le cadre de la réforme du système éducatif impulsée par la Charte. La perspective sociodidactique peut contribuer à éclairer les choix que devra effectuer la Polynésie française pour aborder le 21^e siècle dans la sérénité.

La recherche relative aux problématiques éducatives contextualisées est donc amenée à fonctionner en premier lieu comme une dynamique de reliance, dans une perspective collaborative et plurielle,

- en associant des chercheurs et des acteurs de terrain
- en associant des spécialistes de différentes disciplines
- en associant des acteurs multicatégoriels du monde de l'éducation
- en associant différents organismes et institutions du territoire polynésien

- en associant recherche et formation pour créer des réseaux professionnels

Ce faisant, elle est amenée à fonctionner également comme intervention sociale et outil pour le développement. Elle revêt dès lors une dimension éthique et collaborative. Cela conduit à s'interroger sur :

- La mise en œuvre de la recherche comme projet de développement durable :
 - Transversalité et cohérence des actions : inter/pluridisciplinarité
 - Prise en compte du long terme et ancrage dans la durée
- La participation conjointe des différents acteurs
 - Coopération, participation conjointe,
 - Transparence et partage de l'information, concertation
- La pertinence de l'objet construit / à construire / en construction
 - contextualisation,
- L'engagement individuel et collectif
 - Responsabilité individuelle et collective
 - Réflexivité,
 - Interité

CONCLUSION : VERS UNE ECOLE POSTCOLONIALE

S'impliquer dans l'histoire

Si la Polynésie française a des choix à faire et des défis à relever, c'est aux acteurs qu'il appartient de définir les réponses, et mon propos, modeste, n'a pas la prétention de se substituer à leur parole. J'ai seulement cherché, dans une posture convergente, à identifier des axes stratégiques susceptibles de produire des pistes techniques visant à améliorer la qualité du projet scolaire, à partir de l'examen du réel, et je l'espère, dans le respect des personnes.

J'aimerais pour terminer revenir sur la question du postcolonialisme, car je crois qu'il y a là une possibilité non pas de résoudre mais de dépasser une antinomie. Quel que soit le choix politique qui sera fait par ailleurs, de l'indépendance ou de l'autonomie, je reste convaincue qu'il est possible dès maintenant de libérer l'école polynésienne du carcan bilatéral qui la soumet à la France en adoptant une posture délibérément postcoloniale. J'espère avoir pu y contribuer à la mesure de mes moyens.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| REMERCIEMENTS | 5 |
| RÉSUMÉ..... | 8 |
| SOMMAIRE | 10 |
| INTRODUCTION..... | 12 |
| Genèse du projet..... | 13 |
| Objectif du travail | 14 |
| Présentation du cheminement : quatre plans configuratifs..... | 15 |
| ❖ Configuration 1. Plan anthropologique : le terrain..... | 16 |
| ❖ Configuration 2. Plans épistémologique et éthique : l'objet..... | 16 |
| ❖ Configuration 3. Plan sociolinguistique : l'espace didactique du français..... | 17 |
| ❖ Configuration 4. Plan sociodidactique. Configurations scolaires..... | 17 |
| | |
| PARTIE 1. « APPRÉHENDER » IDENTIFIER UN OBJET DE RECHERCHE..... | 19 |
| Du terrain au contexte d'intervention, de l'objet problème à l'objet projet | 19 |
| | |
| Chapitre 1 — Contextualisation. L'espace Pacifique, ou la tectonique des cultures..... | 20 |
| Le pacifique insulaire : des îles dans l'histoire, un espace en mouvement. Cadres et réseaux géopolitiques et culturels..... | 21 |
| 1.1.1. Genèse des populations : l'ensemble austronésien..... | 22 |
| 1.1.2. Des dynamiques paradoxales : un substrat culturel cohésif dans un espace géopolitique éclaté..... | 26 |
| ❖ Lignes de force : du substrat culturel à l'espace régional | 26 |
| ❖ Lignes de fuite : diversité des statuts politiques et disparités socio-économiques..... | 38 |
| ❖ Mouvements. La mobilité, une donnée fondamentale dans le Pacifique insulaire..... | 44 |
| ❖ De nouveaux enjeux politiques..... | 46 |
| La Polynésie française, un monde en interculturation..... | 50 |
| 1.1.3. Hier, une histoire marquée par le fait colonial | 51 |
| 1.2.2. Aujourd'hui, une société en crise | 63 |
| ❖ Le poids de la démographie | 63 |
| ○ Répartition spatiale | 64 |
| ○ Répartition socio-économique | 65 |
| ○ Répartition ethnique..... | 66 |
| ❖ Crise politique | 70 |
| ○ Un pays tiraillé entre l'autonomie politique et la dépendance économique..... | 70 |
| ○ 2004, la crise..... | 72 |
| ❖ Crise économique..... | 76 |
| ❖ Crise sociale et pauvreté..... | 84 |
| ○ La dynamique létale des inégalités : paupérisation, isolement social, déficit relationnel..... | 84 |

| | |
|---|------------|
| 1.2.3. Une force de cohésion : l'action communautaire | 94 |
| Bilan. Du champ sociétal au champ éducatif : le capital social. | 97 |
| Chapitre 2 — Problématisation. Le système éducatif polynésien comme dynamique productive de capital social. | 100 |
| 2.1. Une situation-problème : la faible efficacité du système éducatif polynésien. Les données du constat, d'une charte à l'autre (1992-2011) | 101 |
| 2.1.1. Un système peu efficient | 101 |
| 2.1.2. Malgré une amélioration continue des résultats, le système éducatif polynésien peine à atteindre les objectifs qu'il s'est donnés..... | 102 |
| ❖ Un système confiné dans son rapport à la métropole..... | 102 |
| ❖ Une élévation générale du niveau d'étude, mais les résultats aux évaluations révèlent le caractère massif de la grande difficulté scolaire..... | 106 |
| ❖ ...ainsi que les inégalités géographiques et sociales..... | 109 |
| ❖ Des pratiques répandues mais inefficaces, l'exemple du redoublement..... | 111 |
| ❖ Un pilotage peu opératoire..... | 111 |
| ❖ Un problème récurrent d'absentéisme et de décrochage..... | 112 |
| 2.1.3. Vers un cadre de recherche opératoire : quelques interrogations..... | 114 |
| ❖ Dans quelle mesure peut-on parler de la « spécificité du système éducatif polynésien » ? | 116 |
| ❖ Que penser des écarts avec la métropole ?..... | 116 |
| ❖ De quelle culture parle-t-on ? Culture anthropologique et culture scolaire | 117 |
| ❖ Et la langue française ?..... | 120 |
| 2.1.4. Ces interrogations conduisent à plusieurs conclusions..... | 121 |
| 2.2. Vers de nouveaux enjeux. La rénovation de la Charte de l'éducation 2011-2012..... | 122 |
| 2.2.1. Retour sur les États généraux 1992-2009, des analyses différentes qui conduisent aux mêmes constats..... | 122 |
| 2.2.2. La mise en place de la Charte rénovée : toilettage ou révolution conceptuelle ? Entre permanence et changement..... | 124 |
| ❖ Permanence : les valeurs de l'éducation et la proximité conceptuelle et organisationnelle avec le système métropolitain..... | 124 |
| ❖ Changement : la construction d'une identité scolaire..... | 126 |
| 2.3. Le capital social, un concept opératoire pour une approche socio-écologique pragmatique. | 128 |
| 2.4. Bilan. Téléologie de la recherche : vers un nouveau questionnement pragmatique. | 131 |
| PARTIE 2. « CONCEPTUALISER » CONSTRUIRE UN OBJET COMPLEXE..... | 132 |
| Référents épistémologiques et éthiques. Ancrages disciplinaires et multiréférentialité..... | 132 |

| | |
|--|-----|
| Chapitre 3 — Référents épistémologiques et éthiques. Écosophie, complexité, reliance, recherche-action. | 135 |
| 3.1. Une conception écosophique du monde — <i>te pito o te henua</i> — | 135 |
| 3.2. Une épistémologie de la complexité | 139 |
| 3.2.1. Les opérateurs de la pensée complexe..... | 145 |
| ❖ Le principe systémique ou organisationnel | 145 |
| ❖ Le principe hologrammatique | 146 |
| ❖ Le principe de rétroaction | 146 |
| ❖ Le principe de récursivité | 146 |
| ❖ Le principe dialogique..... | 150 |
| 3.2.2. L'objet complexe..... | 153 |
| ❖ La didactique des langues : un objet complexe qui nécessite un « méta point de vue » 154 | |
| ❖ L'établissement scolaire : une approche multiréférentielle..... | 155 |
| ❖ La relation pédagogique : une redéfinition par le tiers inclus | 157 |
| ❖ Du praticien réflexif au praticien énonctif : enseigner dans un « être-là » | 158 |
| ❖ La langue, ou « l'unité multiplexe (socio)linguistique »..... | 161 |
| 3.2.3. La stratégie : entre épistémè, praxis et éthique..... | 164 |
| ❖ L'action stratégique..... | 165 |
| 3.3. La Reliance | 167 |
| 3.4. Langues, complexité et recherche-action : petite histoire d'une « ethnosociolinguistique interprétative » | 168 |
| 3.5. Bilan. « C'est le point de vue qui crée l'objet ». Reconfiguration complexe de l'objet-projet : l'espace didactique du français. | 177 |

Chapitre 4 — Posture de recherche interprétative et ancrages disciplinaires..... 181

| | |
|---|-----|
| 4.1. Réflexivité et altérité / altération..... | 181 |
| 4.2. Intervenir, s'impliquer : une recherche définie par sa finalité opératoire. | 183 |
| 4.2.1. Causes de l'échec <i>versus</i> conditions de la réussite..... | 184 |
| 4.2.2. Système fermé <i>versus</i> système ouvert : perspectives comparées | 184 |
| ❖ Systèmes éducatifs en milieu plurilingue | 185 |
| ❖ Didactique des langues en contexte..... | 187 |
| ❖ Dynamiques du français dans l'espace francophone..... | 188 |
| 4.2.3. Diglossie <i>versus</i> plurilinguisme <i>versus</i> métissage..... | 190 |
| ❖ Vers une compétence plurilingue | 191 |

| | | |
|---|--|------------|
| ❖ | Vers une perspective sociodidactique | 192 |
| ❖ | Vers une sociolinguistique « éactive » ? | 196 |
| 4.3. | Multiréférentialité et postcolonialisme : pouvoir de la science <i>versus</i> éthique de la parole . | 198 |
| 4.3.1. | La parole de l'autre : vers une posture postcoloniale | 199 |
| 4.3.2. | Anthropologie <i>versus</i> autochtonie ? (<i>reverse anthropology</i>) | 203 |
| 4.3.3. | De la multiréférentialité à la polyphonie. | 209 |
| 4.4. | Bilan. D'un objet – projet complexe à un espace d'inter subjectivation | 216 |
| Chapitre 5 — Méthodologie. Une recherche qualitative incarnée et située | | 217 |
| 5.1. | Qu'est-ce qu'une recherche qualitative ? De la méthode à la méthodologie | 217 |
| 5.1.1. | Posture constructiviste, approche qualitative et paradigme compréhensif..... | 218 |
| 5.1.2. | Posture épistémologique et approche méthodologique. | 220 |
| 5.1.3. | L'ethnosociolinguistique interprétative, une approche qualitative à visée compréhensive. | 221 |
| 5.2. | Re-configurer pour Agir ↔ Penser en Complexité..... | 222 |
| 5.3. | Mise en œuvre de la recherche | 224 |
| 5.3.1. | La participation observante | 224 |
| ❖ | Les données de l'expérience | 225 |
| ❖ | Le construit du terrain | 226 |
| 5.3.2. | Les entretiens | 227 |
| ❖ | Les cadres de l'éducation | 228 |
| ❖ | Les enseignants | 229 |
| ❖ | Les jeunes adultes..... | 231 |
| 5.3.3. | Les observations de classe..... | 231 |
| 5.3.4. | L'enquête par questionnaire | 232 |
| 5.4. | Bilan. | 236 |
| 5.4.1. | L'évaluabilité : quelle validité pour la recherche ? | 236 |
| 5.4.2. | Reconfiguration de l'objet de recherche | 238 |
| PARTIE 3. « COMPRENDRE » L'ESPACE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS | | 239 |
| Langues, écoles et société. - Dynamiques sociolinguistiques - | | 239 |
| Chapitre 6. Du paysage sociolinguistique aux langues de l'école : une diglossie socialement constituée ? Le poids institutionnel. | | 243 |
| 6.1. | Le statut des langues, une hiérarchie issue du fait colonial. | 243 |

| | |
|---|-----|
| 6.2. La territorialisation des pratiques langagières : un continuum lié à la stratification sociale / économique / spatiale / ethnique..... | 251 |
| 6.2.1. Langues et territoires, un continuum ? | 251 |
| 6.2.2. le territoire urbain : mosaïque urbaine vs mobilité..... | 259 |
| 6.3. Plurilinguisme et diglossie : quels enjeux ? | 264 |
| 6.3.1. Une conception structuro-diglossique au service du pouvoir ? | 268 |
| 6.3.2. Catégorisation des emplois..... | 271 |
| 6.3.3. Le mythe de la pureté de la langue | 271 |
| 6.3.4. Stratification du bilinguisme français – tahitien..... | 274 |
| 6.4. Le poids institutionnel dans les parcours de vie..... | 275 |

Chapitre 7. Mutations sociétales et espaces institutionnels. Réflexion sur quelques reconfigurations langagières..... 279

| | |
|---|-----|
| 7.1. le champ religieux : tradition vs mobilité..... | 279 |
| 7.1.1. Un champ en mutation..... | 279 |
| ❖ Données statistiques | 281 |
| ❖ Pratiques..... | 283 |
| 7.1.2. Espaces langagiers dans le champ religieux : quelques pistes de réflexion | 285 |
| 7.2. Le paysage sociolinguistique à l'école : un espace en reconfiguration..... | 290 |
| 7.2.1. La construction diglossique de l'espace scolaire : un héritage colonial à assumer? | 290 |
| ❖ L'évangélisation..... | 291 |
| ❖ Le protectorat | 291 |
| ❖ L'annexion par la France..... | 292 |
| ❖ L'emprise linguistique : les années CEP | 293 |
| ❖ La marche vers l'autonomie : du Territoire au Pays d'Outre-Mer | 293 |
| ❖ 1996-2004 : Figements..... | 294 |
| 7.2.2. Le « Taui » 2004 : rupture ou continuité ? | 296 |
| ❖ Les prémisses | 296 |
| ❖ Le programme ECOLPOM (École plurilingue outremer)..... | 301 |
| ❖ 2011 : La Charte de l'éducation rénovée : vers le plurilinguisme ? | 306 |
| 7.3. Conclusion : vers un postcolonialisme ? | 310 |
| 7.3.1. Des espaces en mouvement, une reconfiguration plurilingue | 310 |
| 7.3.2. Un acte fondateur | 311 |
| 7.3.3. Mais ... le poids des structures et des représentations passées persiste | 314 |
| ❖ Le statut de la langue polynésienne à l'école reste incertain..... | 315 |
| ❖ Les tensions diglossie-plurilinguisme persistent | 315 |
| | 603 |

| | | |
|---|---|-----|
| ❖ | Une forme d'essentialisation reste prégnante..... | 318 |
| | | |
| Chapitre 8. Le paysage sociolinguistique vu par les jeunes scolarisés | 321 | |
| 8.1. Un paysage linguistique diversifié, dominé par le couple français – tahitien | 321 | |
| 8.1.1. Langues et locuteurs : les données officielles | 321 | |
| 8.1.2. Enquête par questionnaire effectuée auprès du public scolaire. De la « mosaïque culturelle » à la variété des répertoires linguistiques..... | 324 | |
| ❖ | Origine..... | 324 |
| ❖ | Répartition des usages déclarés des langues et formes langagières reconnues. | 329 |
| ○ | Les langues parlées à la maison..... | 329 |
| ❖ | Les profils linguistiques | 335 |
| ○ | Locuteurs déclarant parler 5 à 8 langues à la maison (21 élèves soit 3,8%)..... | 335 |
| ○ | Locuteurs déclarant parler 4 langues à la maison (54 élèves soit 9,7%) | 337 |
| ○ | Locuteurs déclarant parler 3 langues à la maison (119 élèves soit 21%) | 339 |
| ○ | Locuteurs déclarant parler 2 langues à la maison (180 élèves soit 32,4%) | 340 |
| ○ | | 340 |
| ○ | Locuteurs déclarant parler 1 langue à la maison (147 élèves soit 26,5%)..... | 341 |
| ❖ | La « langue maternelle » | 343 |
| ❖ | La transmission des langues d'origine | 347 |
| ○ | Les grands-parents | 347 |
| ○ | Les parents..... | 347 |
| ○ | Les collatéraux | 349 |
| ❖ | Les modes de transmission..... | 352 |
| ○ | Au final, il apparaît donc plusieurs dynamiques..... | 359 |
| 8.2. L'objet-langue : du « nous » au « je ». pratiques sociales et individuation. | 364 | |
| 8.2.1. Représentations sur les langues | 364 | |
| ❖ | La langue tahitienne | 366 |
| ○ | L'affection, l'attachement | 367 |
| ○ | Le rapport à l'identité | 367 |
| ○ | Le caractère patrimonial..... | 367 |
| ○ | Le caractère véhiculaire | 368 |
| ○ | Le rapport à l'école, les projets de réussite ou d'insertion professionnelles | 369 |
| ○ | Le rapport à / aux langues..... | 370 |
| ❖ | La langue française..... | 370 |
| ○ | L'affection, l'attachement | 370 |
| ○ | Le rapport à l'identité | 371 |
| ○ | Le caractère patrimonial..... | 371 |
| ○ | Le caractère véhiculaire | 372 |
| ○ | Le rapport à l'école, les projets de réussite ou d'insertion professionnelle | 372 |
| ○ | Le rapport à la langue | 372 |
| ❖ | Le mélange français-tahitien | 375 |
| ○ | L'affection, l'attachement | 376 |
| ○ | Le caractère patrimonial..... | 376 |
| ○ | Le rapport à l'identité et le caractère véhiculaire..... | 376 |
| ○ | Le rapport à l'école, les projets de réussite ou d'insertion professionnelle | 376 |
| ○ | Le rapport à la langue | 377 |

| | | |
|---|--|------------|
| ❖ | Bilan sur les représentations..... | 379 |
| 8.2.2. | Langues et pratiques : identification d'un « espace langagier polynésien »..... | 380 |
| ❖ | Les formes et pratiques linguistiques : stabilité vs fluidité. | 380 |
| ❖ | Le mélange, entre fonctionnalités véhiculaire et valeur identitaire..... | 389 |
| ❖ | Identification d'un « macrosystème langagier » | 395 |
| ❖ | Macrosystème langagier et identité tahitienne | 397 |
| 8.3. | Du sociolinguistique au didactique, quelles perspectives ? | 400 |
| 8.3.1. | Maitrise de la langue française et réussite scolaire : mythe ou réalité ? Ce que nous apprennent les trajectoires individuelles..... | 401 |
| 8.3.2. | Rapport de force et rapport de flux..... | 409 |
| | | |
| PARTIE 4. « Habiter » ESPACES LANGAGIERS, TERRITOIRES SCOLAIRES ET RÉUSSITE ÉDUCATIVE - Configurations sociodidactiques - | | 411 |
| | | |
| Chapitre 9. Repères pour l'amélioration de la qualité des systèmes éducatifs. | | 413 |
| 9.1. | L'évaluation des acquis au service du pilotage et des citoyens. | 413 |
| 9.2. | Quelques points de consensus sur les déterminants de la réussite scolaire..... | 416 |
| 9.2.1. | Le contexte sociétal | 417 |
| ❖ | Importance du milieu socioéconomique..... | 417 |
| ❖ | L'entourage parental et/ou familial | 417 |
| ❖ | Immigration : il existe une relation indépendante entre l'ascendance allochtone et la performance | 419 |
| ❖ | Des effets cumulatifs..... | 420 |
| ❖ | Équité et qualité dans l'éducation : les clés de la « résilience » scolaire..... | 421 |
| 9.2.2. | Le contexte scolaire..... | 421 |
| ❖ | Pour une nécessaire mixité sociale au sein des établissements | 421 |
| ❖ | La qualité interne de l'éducation : un ensemble multifactoriel à prendre en compte..... | 422 |
| ❖ | Le nécessaire maintien de l'hétérogénéité..... | 422 |
| ❖ | Comment gérer l'hétérogénéité ? Différenciation vs intégration | 423 |
| 9.2.3. | Le contexte de la classe : existe-t-il des facteurs d'efficacité avérés ?..... | 425 |
| ❖ | L'importance du cadrage didactique | 425 |
| ❖ | Les représentations des enseignants sur les élèves..... | 426 |
| ❖ | Les postures d'étayage et l'accompagnement | 427 |
| ❖ | L'enseignement explicite | 429 |
| ❖ | Le rapport à l'écrit et les stratégies individuelles d'apprentissage..... | 431 |
| 9.3. | Les systèmes éducatifs bilingues et « le facteur langue » dans la réussite..... | 432 |

| | |
|---|-----|
| 9.3.1. Le rôle des enseignants : impact des choix pédagogiques, implications sur la formation des enseignants | 433 |
| 9.3.2. La pertinence des dispositifs coordonnés | 434 |
| o Un paramètre supplémentaire : l'éducation holistique | 435 |

Chapitre 10. Niveau macro-systémique. Aspects de la politique linguistique éducative : vers une éducation plurilingue ?..... 436

| | |
|---|-----|
| 10.1. Observations. Lignes de force et paradoxes de la politique linguistique éducative. | 436 |
| 10.1.1. Politique éducative : valeurs et finalités de l'école | 436 |
| 10.1.2. Politique linguistique : des principes aux pratiques. | 438 |
| ❖ Langue objet, langue d'enseignement, langue de scolarisation ? Valeurs de l'éducation et statut des langues. | 438 |
| ❖ Le cadrage programmatique des langues à l'école : « maîtrise de la langue française » vs « pratique des langues polynésiennes »..... | 443 |
| o Une première tension structurante : cadrage administratif, liberté pédagogique et responsabilité des acteurs. | 443 |
| o Seconde tension : entre adaptation des programmes et interculturelation locale, quel degré d'émancipation ?..... | 445 |
| o Structuration polynésienne et structuration métropolitaine du contenu. | 447 |
| o De la « maîtrise de la langue française » à la « pratique des langues polynésiennes ». | 448 |
| ❖ La distribution effective des langues de l'école | 449 |
| ❖ L'évaluation du dispositif : le projet éducatif quadriennal pour la mise en œuvre de la charte de l'éducation de la Polynésie française. | 452 |
| o Un cadre opératoire au service de la cohérence et de l'efficacité du système | 452 |
| o Ruptures et continuités sociodidactiques | 452 |
| 10.1.3. En guise de conclusion, nous pouvons ici soulever deux questions. | 458 |
| ❖ Du cadrage stratégique à l'évaluation du dispositif : une perte de sens ? | 458 |
| ❖ Les langues de l'école : partenariat ou coexistence ?..... | 459 |
| 10.2. Discussion. Vers une éducation plurilingue ? | 463 |
| 10.2.1. Langues de scolarisation, éducation plurilingue et reliance. | 463 |
| 10.2.2. Un pilotage du bi-plurilinguisme ? Quelques prolongements. | 468 |
| ❖ L'enseignement bilingue à parité horaire est-il possible en Polynésie française ? ... | 468 |
| o L'esprit et la lettre | 468 |
| o Des possibilités alternatives ?..... | 470 |
| ❖ Le système éducatif peut-il être un opérateur efficace pour la promotion des langues et cultures polynésiennes? | 472 |
| 10.3. Bilan. Vers un scénario curriculaire pour le plurilinguisme ?..... | 475 |

Chapitre 11. Niveau méso-systémique. Aspects du territoire scolaire : vers une école inclusive ? 477

| | |
|---|-----|
| 11.1. Observation. Un espace scolaire fragmenté : le point de vue des acteurs du pilotage. (2008-2010)..... | 477 |
| 11.1.1. Facteurs externes : la prégnance des difficultés sociales dans les parcours scolaires. . | 478 |
| ❖ Une géographie hostile, non compensée par les politiques publiques | 479 |
| ❖ Mobilité imposée et effets négatifs du déracinement..... | 479 |
| ❖ Les résultats obtenus aux examens sont en corrélation directe avec le niveau socioéconomique des familles | 479 |
| ❖ L'inaccessible équité scolaire : pierre d'achoppement de la réussite éducative ?.... | 480 |
| 11.1.2. Facteurs internes : des ruptures dans la cohésion scolaire ainsi que dans la cohérence pédagogique..... | 482 |
| ❖ La solitude managériale | 482 |
| ❖ Le projet vs les projets : une synergie impossible..... | 483 |
| ❖ Une faible cohérence pédagogique..... | 484 |
| ❖ Faiblesse du pilotage et importance de l'effet-maître. | 484 |
| ❖ Les impensés didactiques. Du rapport à la langue au rapport au savoir : métalangage et métacognition..... | 485 |
| ○ Les objets didactiques paraissent mal définis..... | 485 |
| ○ Les objectifs langagiers des disciplines ne sont pas pleinement identifiés | 485 |
| ○ La faille du niveau « méta » : peu de discours métalinguistique comme métacognitif. | 486 |
| ○ Des postures à reconsidérer ?..... | 486 |
| 11.1.3. Le poids de l'histoire : rapport à l'école, rapport au savoir, rapport à la langue | 487 |
| ❖ Les relations enseignants – élèves obérées par les malentendus culturels | 487 |
| ❖ Les relations parents – école tributaires d'un conflit linguistique latent..... | 488 |
| ❖ Écologie linguistique et processus de paix ? | 491 |
| 11.1.4. Bilan | 491 |
| ❖ La part de la « maîtrise de la langue » dans la réussite scolaire paraît très relative .. | 491 |
| ❖ L'espace scolaire est fragmenté : points de rupture, espaces morcelés, non-lieux .. | 492 |
| ○ Des points de rupture | 492 |
| ○ Un morcellement de l'espace..... | 493 |
| ○ Un non-lieu ? | 493 |
| ❖ L'école produit du désenchantement social | 494 |
| 11.2. Discussion. 2010-13 : une culture éducative en mutation. Vers une meilleure reliance ? | 496 |
| 11.2.1. Culture éducative et culture anthropologique : quelques points d'ancrage | 496 |
| ❖ L'introduction de dynamiques cohésives | 496 |
| ○ Une culture de l'évaluation au service de la cohésion du système..... | 496 |
| ❖ Des axes de pilotages renforcés et harmonisés | 498 |
| ○ Les projets de circonscriptions..... | 499 |
| ○ Les projets d'établissement | 508 |
| ❖ De nouveaux outils opérationnels mis au service de politiques sectorielles | 517 |
| ○ Les cellules..... | 517 |

| | | |
|---------------------|--|------------|
| ○ | Les dispositifs..... | 519 |
| ○ | La formation continue : des enseignants plus diplômés et mieux formés. | 521 |
| ○ | Une communication efficace : les « bonnes pratiques » au service de la valorisation de la culture..... | 521 |
| 11.2.2. | Projets, dispositifs et rapport au monde polynésien. De la reliance à l'inclusion ?..... | 522 |
| ❖ | Quel capital social ? | 522 |
| ❖ | Des apories persistantes | 524 |
| ○ | Une autonomie très relative | 524 |
| ○ | La dimension politique de l'éducation est peu prise en compte voire occultée: gestion des choix de société..... | 525 |
| ○ | Le plurilinguisme n'est pas toujours considéré comme un axe opératoire pour la réussite et le rapport à l'hétérogénéité reste toujours problématique | 526 |
| ○ | La (double) maîtrise de la langue..... | 527 |
| ○ | « Encore » ou l'idéologie du progrès..... | 528 |
| ❖ | De nouvelles rationalités pour redéfinir la culture scolaire..... | 530 |
| 11.1.4. | Bilan. Quelles cultures scolaires en contexte plurilingue ?..... | 533 |
| Chapitre 12. | Niveau micro-systémique. La classe comme espace socio-langagier..... | 534 |
| 12.1. | Repères pour l'analyse des situations de classe | 534 |
| 12.1.1. | De la langue de scolarisation au langage dans les apprentissages, la communauté discursive..... | 534 |
| ❖ | Le langage au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage | 534 |
| 12.1.2. | L'agir professionnel : les gestes professionnels – Multi agenda et postures (Bucheton & Soulé)..... | 536 |
| 12.1.3. | Les pratiques langagières plurilingues en classe..... | 541 |
| ❖ | Appréhender les espaces langagiers..... | 541 |
| ○ | L'économie d'ensemble d'une éducation plurilingue..... | 541 |
| ❖ | Identifier les postures sociodidactiques..... | 542 |
| ○ | L'enseignant comme didacticien dialogique | 542 |
| ❖ | Appréhender la situation comme interface de contextualisation..... | 543 |
| ○ | Le schéma du modèle contextuel (Tupin, 2006) : | 544 |
| 12.2. | Observations et discussions..... | 546 |
| 12.2.1. | La situation de classe comme interface sociodidactique | 546 |
| ❖ | Quel outil pour construire les observables ? | 546 |
| ❖ | Quelles finalités pour l'analyse ? | 550 |
| 12.2.2. | Situation-1. Actualisation vs potentialisation. La construction de la professionnalité enseignante..... | 551 |
| ❖ | Éléments contextuels..... | 551 |
| ○ | Macro contexte..... | 551 |
| ○ | Mésosystème | 551 |
| ○ | Microsystème | 552 |
| ❖ | La situation de classe..... | 554 |
| ○ | 1. Synopsis..... | 554 |

| | | |
|--|--|-----|
| ○ | 2. Jeu didactique et professionnalité..... | 554 |
| ○ | Processus de contextualisation..... | 564 |
| ○ | 4. Potentiel sociodidactique..... | 566 |
| ○ | 5. Bilan sociodidactique..... | 566 |
| 12.2.3. | Situation-2. Une situation hologrammatique. Produire une culture scolaire, énoncer un monde pluriel. | 568 |
| ❖ | Éléments contextuels..... | 568 |
| ○ | Macro contexte..... | 568 |
| ○ | Méso-contexte..... | 571 |
| ○ | Micro-contexte..... | 572 |
| ❖ | La situation de classe..... | 573 |
| ○ | 1. Synopsis séances 1 et 2..... | 573 |
| ○ | 2. Jeu didactique et professionnalité..... | 575 |
| ○ | 3. Processus de contextualisation et..... | 578 |
| ○ | 4. Potentiel sociodidactique..... | 578 |
| ○ | 5. Bilan sociodidactique..... | 580 |
| ○ | d'une didactique du code vers une didactique des usages..... | 581 |
| ○ | d'une didactique de la centralité vers une didactique de la pluralité..... | 581 |
| ○ | d'une didactique du produit vers une didactique des processus..... | 581 |
| 12.3.. | Conclusion..... | 582 |
| CONCLUSIONS..... | | 583 |
| Construire un monde partagé : vers une didactique de la diversité..... | | 584 |
| ❖ | vers une didactique du plurilinguisme..... | 585 |
| ❖ | Vers des approches plurielles..... | 585 |
| ❖ | Vers une sociodidactique..... | 586 |
| Faire société. Énoncer un espace langagier pluriel - Vers une alter-réflexivité..... | | 587 |
| ❖ | L'espace classe comme lieu d'acculturation..... | 588 |
| ❖ | L'espace classe comme lieu de socialisation, lieu d'élaboration de soi et du groupe social. 588 | |
| ❖ | L'espace classe comme microcosme hologrammatique du système éducatif en Polynésie française : réflexivité et intervention sociale..... | 589 |
| Réenchanter le territoire scolaire : Vers un espace scolaire habité..... | | 590 |
| ❖ | Un espace réticulé..... | 590 |
| ❖ | Adopter la diversité des modèles..... | 592 |
| ❖ | De quelques paradoxes constructifs..... | 594 |
| perspectives pour la recherche..... | | 595 |
| Conclusion : vers une école postcoloniale..... | | 596 |
| TABLE DES MATIÈRES..... | | 598 |
| TABLE DES ILLUSTRATIONS..... | | 610 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | | 616 |
| ANNEXES..... | | 653 |
| | | 609 |

**TABLE
DES
ILLUSTRATIONS**

Figures

| | |
|--|-----|
| Fig.1. Migrations humaines à travers le Sunda et le Sahul. -60 à 40 000 années. (Source : Christophe Cagé, Wikimedia Commons)..... | 23 |
| Fig.2. Espace linguistique austronésien | 24 |
| Fig.3. Zone des poteries Lapita (Source fig. 3 et 4 : Christophe Cagé, Wikimedia Commons)..... | 24 |
| Fig.4. Les migrations de peuplement en Océanie et à Madagascar..... | 25 |
| Fig.5. (page suivante) Philippe Rekacewicz, 2005, Espace Pacifique sous influence des grandes puissances. Principaux conflits ou crises politiques depuis les années 1980. Présentation des essais nucléaires, des ressources minières, des principaux courants de migration, des bases militaires des grandes puissances et des chiffres des populations du Pacifique en 2004. | 48 |
| Fig.6. Les archipels de la Polynésie française | 50 |
| Fig.7. Répartition de la population par âge (d'après les données ISPF 2007)..... | 63 |
| Fig.8. Répartition spatiale de la population. Densité. (ISPF, Recenst. 2007) | 64 |
| Fig.9. Répartition géographique au recensement 2007 (source : IEOM, 2010)..... | 65 |
| Fig.10. Actifs occupés par secteur d'activité (5 postes) de l'établissement employeur | 66 |
| Fig.11. Actifs occupés par catégorie socioprofessionnelle..... | 66 |
| Fig.12. Les dépenses de l'État en Polynésie française en 2010 (1,5 M€) | 71 |
| Fig.13. Taux de chômage en fonction du diplôme (source : ISPF 2009) | 79 |
| Fig.14. Taux de pauvreté selon le profil (source : ISPF, 2010) | 86 |
| Fig.15. Modélisation complexe de processus sociaux tels que les Unités Multiplexes (Socio) Linguistiques (Blanchet, 2007 : 37) | 163 |
| Fig.16. Langue parlée le plus couramment en famille : langue française | 253 |
| Fig.17. Langue parlée le plus couramment en famille : langue polynésienne | 254 |
| Fig.18. Population des jeunes de moins de 20 ans | 255 |
| Fig.20. Définition des zones sociolinguistiques, in André Perini, (1985 : 68-69) | 257 |
| Fig.21. Zone urbaine et périurbaine de Papeete : dominantes ethniques par quartier (ORSTOM, 1993) | 260 |
| Fig.22. Langues déclarées parlées à la maison (Ensemble)..... | 330 |
| Fig.23. Diversité des espaces langagiers constitutifs de l'identité | 331 |
| Fig.24. Représentation potentielle des langues parlées à la maison à partir des données ISPF 2007, (perspective diglossique) | 332 |
| Fig.25. Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires (5 à 8 langues déclarées/individu) | 336 |
| Fig.26. Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires (4 langues déclarées/individu) . | 338 |
| Fig.27. Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires (3 langues déclarées/individu) . | 339 |
| Fig.28. Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires (2 langues déclarées/individu) . | 340 |
| Fig.29. Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires (1 langue déclarée/individu) | 342 |
| Fig.30. Représentation des langues en fonction du mode de communication (parents)..... | 348 |
| Fig.31. Représentation des langues en fonction du mode de communication (frères et sœurs)..... | 350 |
| Fig.32. Valeurs attribuées à la langue tahitienne..... | 374 |

| | |
|--|-----|
| Fig.33. Valeurs attribuées à la langue française..... | 374 |
| Fig.34. Le multiagenda de tâches complexes (Bucheton, 2009)..... | 537 |
| Fig.35. Les postures d'étayage, in Bucheton & Soulé, 2009. | 539 |
| Fig.36. Les postures d'apprentissage des élèves (Bucheton, 2009)..... | 540 |
| Fig.37. Schéma du modèle contextuel (Tupin, 2006 via Tupin, 2012) | 545 |
| Fig.38. Deux représentations de la situation sociodidactique comme dynamique de changement | 550 |

Tableaux

| | | |
|-------------------|--|-----|
| Tableau 1. | Le Pacifique insulaire (source : Université du Texas) | 21 |
| Tableau 2. | Disparités démographiques et économiques dans le Pacifique..... | 40 |
| Tableau 3. | PIB et IDH des métropoles – données 2010 | 44 |
| Tableau 4. | Recensement de la population de la Polynésie française en 1988, groupes ethniques..... | 67 |
| Tableau 5. | Liste des présidents du gouvernement de la Polynésie française | 72 |
| Tableau 6. | SEDES 1967-68, Enquête des budgets familiaux | 89 |
| Tableau 7. | Niveau d'études atteint selon l'ethnie en Polynésie française, (source : ITSTAT, 1988)..... | 90 |
| Tableau 8. | Taux de réussite aux examens, 1997-2007 | 108 |
| Tableau 9. | Score moyen obtenu aux évaluations diagnostiques, 1995-2007..... | 109 |
| Tableau 10. | Score moyen obtenu aux évaluations diagnostiques par archipel 2006-07..... | 110 |
| Tableau 11. | Notes moyennes en français et en mathématiques aux évaluations d'entrée en sixième selon la catégorie socioprofessionnelle - 2004, France (source DEPP) | 119 |
| Tableau 12. | Notes moyennes en français et en mathématiques aux évaluations d'entrée au CE2 selon la catégorie socioprofessionnelle - 2004, Polynésie F. (source DEP in CESC 2008a) | 119 |
| Tableau 13. | Methodologie : de la position épistémologique à l'instrument de saisie des données (Gohier, 2004 : 5) | 220 |
| Tableau 14. | Le Moigne (2010) Les trois Arches du Paradigme de la Pensée Complexe | 223 |
| Tableau 15. | Entretiens avec les personnels d'encadrement | 229 |
| Tableau 16. | Entretiens avec les personnels d'enseignement ou d'éducation | 230 |
| Tableau 17. | Autres rencontres (non enregistré)..... | 230 |
| Tableau 18. | Entretiens avec les jeunes adultes | 231 |
| Tableau 19. | Observations de classes..... | 231 |
| Tableau 20. | Autres (extraits d'observation)..... | 231 |
| Tableau 21. | Enquête par questionnaire auprès des élèves | 233 |
| Tableau 22. | Population d'élèves enquêtée par catégorie d'établissement..... | 234 |
| Tableau 23. | Population scolaire 2007-2008 (public)..... | 234 |
| Tableau 24. | Personnes de plus de 15 ans déclarant écrire et lire le français par groupe socio-ethnique d'après le recensement de 1962 (in Ravault 1982) | 269 |
| Tableau 25. | Affiliations religieuses en Polynésie française 1971-2000, (in Malogne-Fer et Fer, 2006)..... | 282 |
| Tableau 26. | Langue parlée de préférence en famille (Source : Recensement 2007 - ISPF – INSEE)..... | 322 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tableau 27. | Population de 15 ans et plus par connaissance des langues selon le sexe et l'âge (Source : Recensement de la population 2007 - ISPF – INSEE sauf dernière colonne) | 323 |
| Tableau 28. | Enquête par questionnaire : caractéristiques du public..... | 324 |
| Tableau 29. | Nombre de critères répondant à la question de l'origine | 325 |
| Tableau 30. | Profil de l'origine indiquée par l'élève (5 éléments déclarés) | 325 |
| Tableau 31. | Profil de l'origine indiquée par l'élève (4 origines déclarées) | 325 |
| Tableau 32. | Profil de l'origine indiquée par l'élève (3 origines déclarées) | 326 |
| Tableau 33. | Profil de l'origine indiquée par l'élève (2 origines déclarées) | 327 |
| Tableau 34. | Origine indiquée par l'élève (1 origine déclarée) | 327 |
| Tableau 35. | Enquête par questionnaire : langues déclarées parlées à la maison par niveau de classe (perspective plurilingue) | 330 |
| Tableau 36. | Représentation potentielle des langues parlées à partir des données ISPF 2007, (perspective diglossique) | 332 |
| Tableau 37. | Nombre de langues parlées en fonction de l'âge..... | 334 |
| Tableau 38. | Représentation des langues en fonction de l'étendue des répertoires. | 335 |
| Tableau 39. | Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (de 6 à 8 langues déclarées)..... | 337 |
| Tableau 40. | Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (5 langues déclarées) | 337 |
| Tableau 41. | Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (4 langues déclarées) | 338 |
| Tableau 42. | Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (3 langues déclarées) | 340 |
| Tableau 43. | Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (2 langues déclarées) | 341 |
| Tableau 44. | Profils linguistiques des répertoires individuels d'après les langues parlées à la maison (1 langue déclarée) | 342 |
| Tableau 45. | Langue maternelle déclarée | 345 |
| Tableau 46. | Langue maternelle déclarée en fonction de l'origine..... | 346 |
| Tableau 47. | Langues parlées avec les collatéraux (1-fratrie, 2- amis) | 349 |
| Tableau 48. | Représentation épilinguistiques..... | 364 |
| Tableau 49. | Analyse comparée du statut des langues dans les instructions officielles (PF, 2012)..... | 438 |
| Tableau 50. | Statut des langues dans les instructions officielles : synthèse des résultats (PF, 2012)..... | 441 |
| Tableau 51. | Hétérogénéité des écoles de la ville de Papeete..... | 481 |
| Tableau 52. | Résultats de cinq écoles de Papeete aux différents items des évaluations 2007 | 481 |
| Tableau 53. | Les modèles « classiques » de rationalité (Lecoïnte, 2006) | 531 |
| Tableau 54. | Les modèles émergents de rationalité (Lecoïnte, 2006 : 196) | 531 |
| Tableau 55. | Valeurs et modèles de rationalité (Lecoïnte, 2006) | 531 |
| Tableau 56. | Représentations didactiques et formes de rationalité..... | 533 |
| Tableau 57. | La « mosaïque culturelle » de la classe : origines déclarées par les collégiens (CLG-A) | 572 |

ACRONYMES

BIBLIOGRAPHIE

- 1) ABECASSIS, M., AYOSSO, VIALLETON, E., 2008, *Le français parlé au XXIème siècle - volume 1 et 2, Normes et variations géographiques et sociales*, Paris : L'Harmattan, Espaces discursifs, 278 p.
- 2) Actes des Premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue, *Penser la francophonie ; concepts, actions et outils linguistiques*, Ouagadougou (Burkina Faso) 31 mai-1er juin 2004.
- 3) ADAMI, H. 2008, « Le rôle de la littérature dans le processus d'acculturation des migrants », in *Études de cas élaborées pour le séminaire sur l'intégration linguistique des migrants adultes* 26-27 juin 2008, Conseil de l'Europe, Strasbourg [en ligne] http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Migrants_CaseStudies08_FR.pdf
- 4) AFAREP, (Association Formation Action Recherche en Polynésie Française), 2009, *Familles, écoles, transmissions, Actes de la 3ème journée de rencontre de l'Afarep*, Tahiti : éditions Afarep, 136 p.
- 5) AFAREP, 2007, *Le rôle des grands-parents dans les familles polynésiennes*, Actes du séminaire d'ethnopsychiatrie 30 sept – 1er oct. 2005, Tahiti : éditions Afarep, 177 p
- 6) AFAREP (Association Formation Action Recherche en Polynésie Française), 2003, *Rencontre des mondes, expressions culturelles et questions identitaires, Pratiques et théorie. Actes du colloque de 27 octobre 2001*, Papeete : Editions Haere Po, 126 p.
- 7) AFFERGAN, F., « Vers une anthropologie du postcolonialisme ? », *Ethnologie française* 2002/2, Tome XXXVII, p. 581-588.
- 8) Agence Française de Développement, 2010, *Les approches de la pauvreté en Polynésie française*, Document de travail n° 103, 106 p.
- 9) Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, « Illettrisme : les chiffres », juin 2007. www.anlci.gouv.fr
- 10) AGIER, M., 2004, *La sagesse de l'ethnologie*, l'Œil neuf éditions, 106 p.
- 11) AGNIEL, G., 2008, « Démocratie et colonialisme dans le Pacifique », *Pouvoirs* 4/2008 n° 127, p. 135-149.
- 12) AIRDF, 2007, "Didactique du français : le socioculturel en question" Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) [en ligne] <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/programme.html>
- 13) ALBERT, BRUCE, 1995, « Anthropologie appliquée ou anthropologie impliquée ? Ethnographie, minorités et développement », in Baré J.-F. (dir.) *Les applications de l'anthropologie, un essai de réflexion collective depuis la France*, Paris : Karthala, p.87-118.
- 14) AL WARDI, S., 2010, « L'autonomie polynésienne vue de l'administration », *Pyramides*, 19 | 2010, p.87-104.
- 15) AL WARDI, S., 2008, *Tahiti Nui ou les dérives de l'autonomie*, Paris : L'Harmattan, 263 p.
- 16) AL WARDI, S., 2007, « L'instabilité politique en Polynésie française », *EchoGéo* [En ligne], <http://echogeo.revues.org/1990> consulté le 30 juillet 2012.
- 17) AL WARDI, S., 1998, *TAHITI ET LA FRANCE, LE PARTAGE DU POUVOIR*, PARIS : L'HARMATTAN, 280 P.

- 18) ALBY, S., LAUNEY, M., 2007, « Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel », in Légise, i. & Migge, B. (ED.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* PARIS : IRD, p. 317-347.
- 19) AMSELLE, J.-L., 1990, *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et Ailleurs*, Paris : Payot, « Bibliothèque Scientifique ».
- 20) ANDRE, S., 2001, « Littérature francophone et institutions », in BESSIERE J. ET MOURA J.-M. (coord.). *Littératures postcoloniales et francophonie*. Conférences du séminaire de Littérature comparée de l'Université de la Sorbonne Nouvelle. Paris : Honoré Champion, 202 p.
- 21) ANDRE, S., 2004, «Autonomie institutionnelle, identité linguistique, identité culturelle», *Revue juridique polynésienne* (RJP), Tahiti, Association de législation comparée des pays du Pacifique (ALCPP), numéro hors série.
- 22) ANGELO, A. & SAGE, Y.-L. (dir.), 2010, *Gouvernance et autonomie dans les sociétés du Pacifique Sud : Études comparées*, *Comparative Law Journal Of The Pacific - Revue Juridique Polynésienne*, Hors série X, 354 p.
- 23) ANGEON, V., CARON, P. LARDON, S., 2006, «Des liens sociaux à la construction d'un développement territorial durable : quel rôle de la proximité dans ce processus ? », *Développement Durable et Territoires* [En ligne], Dossier 7 : Proximité et environnement, consulté le 18 août 2012 <http://developpementdurable.revues.org/2851>
- 24) ARDITTY, J., & BLANCHET, P., "La « mauvaise langue » des « ghettos linguistiques » : la glottophobie française, une xénophobie qui s'ignore ", *REVUE Asylon(s)*, N°4, mai 2008, Institutionnalisation de la xénophobie en France, [en ligne] <http://www.reseau-terra.eu/article748.html>
- 25) ARDOINO, J., 1993, « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives », *Pratiques de Formation-Analyses*, Université Paris 8, Formation Permanente, N° 25-26, janvier-décembre 1993.
- 26) ARDOINO, J., 1982, *Éducation et politique aux regards de la pensée complexe*, [en ligne] <http://www.barbier-rd.nom.fr/ardoinocomplexite.htm>
- 27) ARENDT, Hannah, 1972, *La crise de la culture*, Gallimard, 380 p.
- 28) AUGER, N., 2007, « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », *Le Français Aujourd'hui* 3/2007 (n° 158), p. 76-83. [En ligne] www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-76.htm.
- 29) AUGER, N., 2005, *Comparons nos langues, Démarche d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés* , DVD (26 mn) et guide pédagogique, produits par les Éditions CNDP, collection Ressources Formation (www/crdp-montpellier.fr et www.cndp.fr).SCEREN CRDP de Montpellier.
- 30) AUGER, N., 2002, « *Claro que ya du miel, mélange de langues chez les hispanophones en situation professionnelle en France* » in CANUT & CAUBET, 2002, p. 73-84.
- 31) AVENIER, M.-J., 2005, *Élaborer des savoirs actionnables à partir de récits de pratiques c'est transformer de l'expérience en science avec conscience*, 6^{ème} congrès européen de sciences des systèmes, Paris, sept. p. 12-22.
- 32) BABADZAN, A., 2009, *Le spectacle de la culture. Globalisation et traditionalismes en Océanie*, Paris : L'harmattan, « Connaissance des hommes », 286 p.
- 33) BABADZAN, A., 2007, « Le crépuscule de la Coutume : culture et politique à l'heure du tournant néolibéral dans le Pacifique Sud », *Critique internationale* n°37 - octobre-décembre 2007, p. 71-97.
- 34) BABADZAN, A., 1993, *Les Dépouilles des dieux, " Essai sur la religion tahitienne à l'époque de la découverte"*, Ed.MSH.

- 35) BABADZAN, A., 1982, *Naissance d'une tradition. Changement culturel et syncrétisme religieux aux îles Australes (Polynésie française)*, Paris : Éditions de l'ORSTOM, 313 p.
- 36) BABAULT, S., 2002, « Les jeunes et le discours mixte à Madagascar, quelles tendances ? » in CANUT & CAUBET 2002, p. 135-158.
- 37) BABAULT, S., 2006, *Langues, École et société à Madagascar. Normes scolaires, pratiques langagières, enjeux sociaux*, Paris : L'Harmattan, 320 p.
- 38) BALANDIER, G., 2001, « La situation coloniale. Approche théorique », *Cahiers internationaux de Sociologie*, XI, 1951, p. 44-79.
- 39) BAMBRIDGE, T., VENAYRE, F., VUCHER-VISIN, J., 2010, « Les défis sociaux de la Polynésie française », *Revue Juridique Polynésienne*, 2010, Vol. 16, pp. 41-68.
- 40) BAMBRIDGE, T., OTTINO, H., 2008, Pacifique insulaire : réactions dispersées face à la crise, [en ligne] http://www.cetri.be/spip.php?page=imprimer&id_article=991
- 41) BAMBRIDGE, T., DOUMENGE, J.-P., OLLIVIER, B., SIMONIN, J. & WOLTON, D. (éds), 2002. *La France et les Outre-Mers. L'enjeu multiculturel*, *Hermès* 32-33, 634 p.
- 42) BAMBRIDGE, T., 2006a, « Mobilités transnationales et frontière en Océanie », in Bambridge T. & Raimond C., *Environnement et mobilités géographiques*, Actes du séminaire PRODIG 2002-04, p.133-146.
- 43) BAMBRIDGE, T., 2006b, « Francophonie océanienne », in BAMBRIDGE T, WOLTON D. (Ed), *Mondes francophones*. Editions de l'Adpf, Ministère des affaires étrangères, Février 2006, 734 p. www.adpf.asso.fr/adpf-publi/folio/mondes_francophones/11.pdf
- 44) BAMBRIDGE, T., 2004, « La francophonie océanienne postcoloniale », in Mondes francophones bibliographie Ministère de la Culture/ADPF, [en ligne] http://www.culturesfrance.com/adpf-publi/folio/mondes_francophones/11.pdf
- 45) BAMBRIDGE T., 2004, *Appropriation de l'espace en Nouvelle-Calédonie et Polynésie française* [en ligne] <http://hulahula.free.fr/goto.php?id=1044>
- 46) BAMBRIDGE T., 2001, « Traditions en mutation : le développement des médias en Polynésie française », *L'Année sociologique*, 2001/2, Vol. 51, p. 365-390.
- 47) BARBIER, R., 2000, « Qu'est-ce que la recherche en éducation ? » Site de l'Université Paris VIII, groupe de recherche CRISE, [www.univ-paris8.fr/recherches]. Consulté le 20 décembre 2001.
- 48) BARBIER, R., 1996, *La recherche-action*, *Économica*, 112 p.
- 49) BARE, J.-F., 2009, « Michel Brun, Eteroa. mythes, légendes et traditions d'une île polynésienne », *l'homme*, 189, [En ligne] <http://lhomme.revues.org/index21201.html> . Consulté le 09 août 2012.
- 50) BARE, J.-F., 1992, *Terre, espace, territoire en tahitien contemporain*, Paris : IRD La terre et le Pacifique, 10 p.
- 51) BARE, J.-F., 1990, « La France dans la longue durée tahitienne », in DE DECCKER P. & TOULLELAN P.-Y., *La France et le Pacifique, Revue française d'histoire d'outre-mer, explorations, colonisations, indépendances*, Vol.76, n°284-285, CNRS, p.331-361.
- 52) BARE, J.-F., 1985, *Le Malentendu Pacifique. Des premières rencontres entre Polynésiens et Anglais et de ce qui s'ensuivit avec les français jusqu'à nos jours*, Paris : Hachette, 278 p.
- 53) BARNECHE-MIQUEU, L., *Le territoire, cadre d'action et ressources*, CNRS, Espaces et Sociétés - UMR 6590 [en ligne] <http://eso.cnrs.fr/spip.php?article284> consulté le 18 août 2012.
- 54) BARRE DE MINIAC, Ch., BRISSAUD, C., RISPAIL, M. (dir.), 2004, *La littéracie. Conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture*. L'Harmattan, Espaces discursifs, 355 p.

- 55) BARRE DE MINAC, Ch., 2003, « La littéracie : au-delà du mot, une notion qui couvre un champ de recherches variées », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, pp. 111-122.
- 56) BARRERE, A., 2002, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? ». *SOCIOLOGIE DU TRAVAIL*, vol. 44, n° 4, p. 481-497. [En ligne] <http://ejournals.ebsco. ssue.asp?IssueID=278184>
- 57) BARTHOUX, G., 2012, *L'enfant polynésien et l'école*, Paris : L'Harmattan, 194 p.
- 58) BAUDRIT, A., 2007, *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*, Bruxelles, De Boeck Université « Pédagogies en développement », 168 p
- 59) BAUDRIT, A., 2005, « Apprentissage coopératif et entraide à l'école », *Revue française de pédagogie*, n° 153, oct. nov. dec. 2005, 121-149.
- 60) BAUDELLOT, C., & ESTABLET, R., 2009, *L'élitisme républicain. L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris : Seuil, 120 p.
- 61) BAUER, O., 2003, *Les rites protestants en Polynésie française : « quand faire, c'est dire ! »*, Paris : L'Harmattan, 2003. - 288 p.
- 62) BAUER, O., 2003, « Rite et théologie protestante : La cène dans l'Église évangélique de Polynésie française », *Laval théologique et philosophique*, Québec, vol. 59, no 1, 2003, p. 3-20. Disponible librement sur Papyrus : <http://hdl.handle.net/1866/720>
- 63) BAUTIER, E., *Pratiques langagières, pratiques sociales De la sociolinguistique à la sociologie de langue*, Paris : L'Harmattan « Sémantiques », 236 p.
- 64) BAYART, J.-F., 2010, *Les études postcoloniales, un carnaval académique*, Karthala, coll. « Diputatio », 126 p.
- 65) BAZIN, H., 2011, « Investir des espaces pour créer ». Introduction des actes du séminaire LISRA-MSH PN du 12 nov.2010, document électronique in *Biblio recherche-action*, [en ligne] <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=529>
- 66) BAZIN, H., 2005, *Travailler en situation. Les bases d'une recherche-action situationnelle*. [En ligne] <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=34>
- 67) BEACCO & Alii, (Division des Politiques linguistiques), 2010, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Document préparé pour le Forum politique *Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles*, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010, [en ligne] www.coe.int/lang/fr
- 68) BEACCO, J.-C. & BYRAM, M., 2007, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, Division des Politiques linguistiques [en ligne] www.coe.int/lang/fr
- 69) BEACCO, J.-C. & BYRAM, M., 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Conseil de l'Europe, 2003. [en ligne] http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activités_en_matière_de_politique/Guide/
- 70) BERNARDIE-TAHIR N., 2005, « Des « bouts du monde » à quelques heures : l'illusion de l'isolement dans les petites îles touristiques », *Annales de géographie* 2005/4 (n° 644).
- 71) BERNIE, J.-P., JAUBERT, M. & REBIERE, M., 2005, « Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires », *Repères* n°31, *L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique*, pp. 189-210
- 72) BERNIE, J.P., JAUBERT, M., & REBIERE, M., 2003, *Conférence d'ouverture du colloque international «Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement »*, Actes sur CD Rom IUFM-Bordeaux2, Bordeaux.

- 73) BERNIE, J.P., 2002, « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de communauté discursive : un apport à la didactique comparée », Paris, *Revue française de pédagogie* n°31
- 74) BERNSTEIN, B., 1975, *Langage et Classes Sociales*, Paris : Éditions De Minuit.
- 75) BERTILE, V., 2008, *Langues régionales ou minoritaires et Constitution. France, Espagne et Italie*, Bruxelles, Bruylant, Collection de droit public comparé et européen - N° 2, 516 p.
- 76) BERTUCCI, M., CORBLIN, C., 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, Paris : L'Harmattan, "Savoir et formation", 214 p.
- 77) BILLIEZ, J., LAMBER, P., 2007, *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique: mélanges offerts à Jacqueline Billiez*, Paris : L'Harmattan « Espaces discursifs » 350 p.
- 78) BILLIEZ, J., RISPAIL, M. (Dir.), 2003, *Contacts de langues, modèles, typologies, interventions*, Paris : L'Harmattan « Espaces discursifs ».
- 79) BILLIEZ, J. (éd.), 1998, *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble : CDL-LIDILEM.
- 80) BIOY, X., « L'identité de la personne devant le Conseil constitutionnel », *Revue Française de Droit Constitutionnel* 2006/1, n° 65, p. 73-95.
- 81) BISSONNETTE, S., RICHARD, M., & GAUTHIER, C., 2006, *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Presses de l'Université de Laval*, Canada, 164 p.
- 82) BLANCHARD-LAVILLE, C., NADOT, S. (dir.), 2001, *Malaise dans la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 275 p.
- 83) BLANCHARD-LAVILLE, C., 2001, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF, 2001, 281 p.
- 84) BLANCHE-BENVENISTE, C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Gap/ Paris, Ophrys, 164 p.
- 85) BLANCHET, G., 1995, "Le Centre d'Expérimentation du Pacifique et son impact", in *Tahiti après la bombe : quel avenir pour la Polynésie ?*, L'Harmattan, Paris, 32 p.
- 86) BLANCHET, G., 1988, « Le développement régional en question : une voie pacifique pour le pacifique sud ? » *Revue du Tiers Monde*, t. XXIX, n° 114, Avril-Juin 1988, p. 390-398.
- 87) BLANCHET, PH., BULOT, T., 2012, *Dynamiques de la langue française au XXIe siècle. Une introduction à la sociolinguistique* [en ligne] <http://www.sociolinguistique.fr/>
- 88) BLANCHET, PH., CHARDENET, P. (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Une approche contextualisée*. Paris : éditions des archives contemporaines / AUF, 523 p.
- 89) BLANCHET, PH, MARTINEZ, P., (DIR.) 2010, *Pratiques innovantes du plurilinguisme, émergence et prise en compte des situations francophones*, Paris : édition des Archives Contemporaines / AUF, 274 p.
- 90) BLANCHET, PH., CALVET L.-J. ET ROBILLARD (DE) D., 2007, *Un siècle après le Cours de Saussure, la linguistique en question, Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique* n° 1, Lesclap-Université d'Amiens, [en ligne] <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique31>, Consulté le 03/10/07.
- 91) BLANCHET, PH., ROBILLARD (DE) D., 2003, *Langues, contacts, complexité. Perspectives théoriques en sociolinguistique, Cahiers de Sociolinguistique* n° 8, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- 92) BLANCHET, PH., MOORE D., ASSELAH-RAHAL S., 2008, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, AUF / Éditions des archives contemporaines, 227 p.
- 93) BLANCHET, PH., 2012, « Intervention du réseau francophone de sociolinguistique / RFS et GIS », *La Lettre de l'AIRDF*, n°51 [titre initial : « Intervention de Philippe Blanchet (Réseau Francophone

de Sociolinguistique/RFS et GIS Pluralités Linguistiques et Culturelles/PLC) à la Table Ronde de l' AIRDF ».

- 94) BLANCHET, PH., 2008, « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs, *Les Cahiers du GEPE*, N°1/ 2008. *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?* (2009). En ligne à <http://cahiersdugepe.fr/index898.php>
- 95) BLANCHET, PH., 2007a, « Quels « linguistes » parlent de quoi, à qui, quand, comment et pourquoi ? Pour un débat épistémologique sur l'étude des phénomènes linguistiques » dans BLANCHET, CALVET & de ROBILLARD D., (2007) 66 p. Consulté le 03/10/07.
- 96) BLANCHET, PH., 2007b, « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement / apprentissage de la pluralité linguistique », dans *Synergie Chili* n°3, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/chili3/blanchet.pdf>
- 97) BLANCHET, PH., 2005, « Minorations, minorisations, minorités: essai de théorisation d'un processus complexe », in HUCK D., BLANCHET P. (Dir.), *Minorations, minorisations, minorités. Études exploratoires, Cahiers de Sociolinguistique* n° 10, Rennes, PUR, p. 17-47.
- 98) BLANCHET, PH., 2004a, *L'identification sociolinguistique des langues et des variétés linguistiques : pour une analyse complexe du processus de catégorisation fonctionnelle*. [En ligne] <http://www.uhb.fr/alc/erellif/credilif/textes+cat.html>
- 99) BLANCHET, PH., 2004b, « Enseigner les langues de France ? », *Cahiers pédagogiques* N°423 - Dossier 75 langues en France, et à l'école ? En ligne.
- 100) BLANCHET, PH., 2000, *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 145 p.
- 101) BLANCHET, PH., 1998, *Introduction à la complexité du Français Langue Étrangère*, Louvain-la-Neuve, Peeters, SPILL - Série pédagogique de l'Institut de Linguistique de Louvain, 253 p.
- 102) BLANCHET, PH., 1998, "Langues, identités culturelles et développement : quelle dynamique pour les peuples émergents ?", texte d'une conférence présentée à l'UNESCO pour le cinquantenaire de la revue *Présence africaine* en ligne <http://www.uhb.fr/alc/erellif/credilif/textes+cat.html>
- 103) BLANCHET, PH., BRETON, R. ET SCHIFFMAN, H., 1999, *Les langues régionales de France : un état des lieux à la veille du XXIe siècle*, Louvain, Peeters.
- 104) BOLLE DE BAL, M. (éd.), 1996, *Voyage au cœur des sciences humaines. De la reliance*, T.1 : *Reliance et théorie*, T. 2 : *Reliance et pratiques*, Paris : L'Harmattan, 332 p. et 340 p.
- 105) BON, O., 2005, « L'insoutenable développement urbain de l'île de Tahiti : politique du « tout automobile » et congestion des déplacements urbains », LES CAHIERS D'OUTRE-MER, 230 | Avril-Juin 2005, [En ligne], <http://com.revues.org/index433.html> Consulté le 11 août 2012.
- 106) BONNEMAISON, J., & WADDELL É., 1997, « L'Extrême-Occident dans l'œil du cyclone », in BONNEMAISON & FREYSS, 1997, *Le Pacifique insulaire. Nations, aides, espaces = Tiers-Monde*. T. 38 n°149, p. 13-34.
- 107) BONNEMAISON, J., CAMBREZY, L., QUINTY BOURGEOIS, L., (ED.).1997, *Le Territoire, Lien ou Frontière ? : Identités, Conflits Ethniques, Enjeux et Recompositions Territoriales*, Colloque, 1995/10/02-04, Paris : ORSTOM, 102 p.
- 108) BONNEMAISON, J., 1997, « Terre et identité », in TRYON & DE DECKKER, 1998, 39-46.
- 109) BONNEMAISON, J., 1996, *Les fondements géographiques d'une identité : l'archipel du Vanuatu : essai de géographie culturelle*, Paris : ORSTOM, 1996, 1/2, 460 p.
- 110) BONNEMAISON, J., 1989, « L'espace réticulé, commentaires sur l'idéologie géographique » in ANTHEAUME, B., BLANC-PAMARD, C. ET AL., *Tropiques, Lieux et liens*, ORSTOM, Paris, p. 500-510.

- 111) BOUDREAU, A., DUBOIS, L., MAURAS, J. & MC CONNEL, G., 2002, *L'écologie des langues / Ecology of Languages. (Mélanges William Mackey)*, Paris, L'Harmattan, 340 p.
- 112) BOURDIEU, P., 1970, *La reproduction*, Paris : Minuit « Sens Commun », 284 p.
- 113) BOURDIEU, P., 1980, « Le capital social », *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 31, janvier 1980, p. 2-3.
- 114) BOURDON, J., 2011, *Performances linguistiques des enseignants et qualité d'apprentissage des élèves au primaire : quelques éléments pour Madagascar*, DT 2011/3, Les Documents de Travail de l'IREDU, Institut de Recherche sur l'Éducation, 60 p. [en ligne] <http://iredu.u-bourgogne.fr>
- 115) BOUTET J., HELLER M., 2007, « Enjeux sociaux de la sociolinguistique : pour une sociolinguistique critique », *LANGAGE ET SOCIÉTÉ* 3/2007, n° 121-122, p. 305-318. www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2007-3-page-305.htm.
- 116) BOUTET J., MAINGUENEAU D., « Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire », *Langage & société* 2005/4, n° 114, p. 15-47.
- 117) BOUTET, J., 2002, « I parlent pas comme nous ». Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *Ville-École-Intégration Enjeux* 130, 163-177.
- 118) BRAMI-CELENTANO, A., 2002, " De la polynésianité à la ma'ohitude : déplacement des frontières ethniques et redéfinition du cadre politique à Tahiti ", in *Hermès*, Paris : Centre National de la Recherche Scientifique, avril 2002, pp.367-375.
- 119) BRAMI-CELENTANO, A., 2002, «La jeunesse à Tahiti : renouveau identitaire et réveil culturel», *Ethnologie française*, 2002-4, vol. *Outre-Mers: statuts, cultures, devenirs*, p.647-661
- 120) BRAXMEYER, N., DO CHI-LAN, 2004, *Appréciation des pratiques et des organisations pédagogiques de quatre structures expérimentales - Année scolaire 2003-2004*, Les dossiers du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, n°171, 88 p.
- 121) BRETEGNIER, A., « Articuler recherches et interventions pour construire une professionnalité de sociolinguiste », in PIEROZAK & ELOY (2009) 95-105.
- 122) BISSONNETTE S., RICHARD M., GAUTHIER C., BOUCHARD C., 2010. « Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse ». *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*. Vol. 3, pp. 1-33.
- 123) BROCCOLICHI, S., ET AL., 2010, École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française, Paris : La Découverte « Cahiers libres », 312 p.
- 124) BROCCOLICHI, S., BEN-AYED, C., MATHEY-PIERRE, C. & TRANCART, D., 2007, « Fragmentations territoriales et inégalités scolaires : des relations complexes entre la distribution spatiale, les conditions de scolarisation et la réussite des élèves », *Éducation & formations* n° 74 Mesurer les inégalités sociales de scolarisation : méthodes et résultats [avril 2007], p.31-48.
- 125) BRU, M., 2003, « Les pratiques enseignantes comme objet de recherche », in J.F.Marcel, *Les pratiques professionnelles de l'enseignant. Éléments pour un cadre d'analyse*, Paris : L'Harmattan.
- 126) BRUNER, J., 1987, *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.
- 127) BRUNER J., 1983, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, PUF, 1983.
- 128) BRUNOIS, F., 2005, « Pour une approche interactive des savoirs locaux : l'ethno-éthologie », *Journal de la Société Des Océanistes* [en ligne], 120-121 | <http://jso.revues.org/335>
- 129) BUCHETON, D. & SOULE, Y., 2009, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation & Didactique*, vol 3 - n°3 | 2009, 29-48. [en ligne] <http://educationdidactique.revues.org/543>

- 130) BUCHETON, D., & ALII, A., 2005, « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », *Repères* n° 30, 2005.
- 131) BUCHETON, D., & BROUSSAL, D., 2008, « Interagir en début de cours : enjeux didactiques et discursifs », *Éducation & Didactique*, vol 2 - n°3 | 2008, 59-75.
- 132) BULOT, B ; & VESCHAMBRE, V., 2008, « Sociolinguistique urbaine et géographie sociale : articuler l'hétérogénéité des langues et la hiérarchisation des espaces », in Séchet, R. & Veschambre, V., *Penser et faire la géographie sociale*, p.305-324.
- 133) CAILLE, A., 2006, « Préface », in BEVORT A., LALLEMENT M. (Dir.), *Le capital social, performance, équité et réciprocité*, Revue du MAUSS / La Découverte, coll. "Recherches-Mauss", 336 p.
- 134) CALVET, L.-J., 2007, « Pour une linguistique du désordre et de la complexité », in BLANCHET, CALVET & ROBILLARD (DE), 2007.
- 135) CALVET, L.-J., 2005, « Les voix de la ville revisitées. Sociolinguistique urbaine ou linguistique de la ville ? » *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 36, n° 1, 2005, p. 9-30.
- 136) CALVET, L.-J., 1999, *Pour une écologie des langues du monde*, Paris : Plon.
- 137) CALVET, L.J., 1999, *La guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris : Hachette.
- 138) CALVET, L.-J., 1997, « In vivo vs. in vitro » in MOREAU, Marie-Louise (ed.), *Sociolinguistique, concepts de base*, Sprimont (B), Mardaga.
- 139) CALVET, L.-J., 1996, *Les politiques linguistiques*, Paris : PUF.
- 140) CALVET, L.-J., 1993, *Sociolinguistique*, Paris : PUF.
- 141) CAMILLERI, C., COHEN-EMERIQUE, M. (éds.), 1989, *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, L'Harmattan, Espaces interculturels, 398 p.
- 142) CAMPBELL, J.-C. , LETOUCHE, J.-P., 2001, *Les insulaires du Pacifique, Histoire et situation politique*, Paris : PUF, coll. "Politique d'aujourd'hui".
- 143) CANDELIER, M. [DIR.] CAMILLERI-GRIMA, A., CASTELLOTTI, V., DE PIETRO, J.-F., LÖRINCZ, I., MEISSNER, F.-J., SCHRÖDER-SURA, A., NOGUEROL, A., avec le concours de M. MOLINIE (2007). *A travers les langues et les cultures – CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Rapport. Strasbourg / Graz: Conseil de l'Europe / Centre européen pour les langues vivantes. <http://carap.ecml.at/Resources/tabid/425/language/fr-FR/Default.aspx>
- 144) CANDELIER, M., 2008, « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Les Cahiers de l'ACEDLE*, volume 5, numéro 1, *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme*.
- 145) CANDELIER, M., 2006, « Toutes les langues à l'école ! L'éveil aux langues, une approche pour la Guyane ? » in LEGLISE I. ET MIGGE B. (Coord.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane : regards croisés*. Paris : PUF.
- 146) CANDELIER, M., 2003, *L'éveil aux langues – une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire*. Contribution au rapport mondial de l'UNESCO "Construire des sociétés du savoir". [Disponible sur le site "plurilingues.univ-lemans.fr"].
- 147) CANDELIER, M., 2000, *Éveil aux langues et politiques linguistiques – construire la citoyenneté démocratique*, dans *Rapport de l'atelier 1/2000*, sous la direction de M. Candelier. Strasbourg : Centre Européen pour les Langues Vivantes, Conseil De L'Europe, p. 44-47.
- 148) CANDELIER, M., MACAIRE, D., 2001, « L'éveil aux langues à l'école primaire et la construction de compétences – pour mieux apprendre les langues et vivre dans une société multilingue et multiculturelle », in L. Collès J-L. DUFAYS G. FABRY & MAEDER F. (Eds.), *Didactique des langues romanes – Le développement de compétences chez l'apprenant*, Bruxelles: De Boeck Université, p.495-506.

- 149) CANDELIER M. (coord.), 2003, *EVLANG – l'éveil aux langues à l'école primaire*. De Boek – Duculot, Bruxelles.
- 150) CANUT, C., Pour une nouvelle approche des pratiques langagières, CAHIERS D'ETUDES AFRICAINES, Langues déliées <http://etudesafricaines.revues.org/document101.html>
- 151) CANUT, C., CAUBET, D., (dir.) 2002, *Comment les langues se mélangent. Codeswitching en Francophonie*, Paris, L'Harmattan, 180 p.
- 152) CAPRON, R., 2010, « Le secrétariat général de la communauté du pacifique, CPS », in GUISELIN E.P, JOYAU M. (dir.), 2010, p. 287-303.
- 153) CARCASSONNE, G., 2012, « Langues Régionales et Constitution », intervention à la Table-ronde *Langues régionales et Constitution : rupture ou continuité ? - Table ronde à la lumière de la décision 2011-130 QPC du Conseil Constitutionnel*, 3 février 2012 [en ligne] http://www.kanaldude.tv/MINTZALDI-Langues-Regionales-et-Constitution-Guy-Carcassonne_v1256.html
- 154) CASTELLOTTI, V., COSTE, D., & DUVERGER, J., 2008, *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Paris : ADEB. [en ligne] www.adeb.asso.fr/publications_adeb/brochure_Tours2007.pdf
- 155) CASTELLOTTI, V., MOORE D., 2010, *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire*, Document préparé pour le Forum politique Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles, Genève, Suisse, 2-4 novembre 2010, 30 p.
- 156) CASTELLOTTI, V. (Dir.), 2010, *Les plurilinguismes, Cahiers de l'ACEDLE* volume 7, numéro 1 « Notions en Questions », <http://acedle.org>.
- 157) CASTELLOTTI, V., 2010, « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». Les Cahiers de l'Acedle Volume 7-2010, [en ligne] <http://acedle.org/eg>
- 158) CASTELLOTTI, V. et AL., 2007, « A propos de la notion de compétence plurilingue en relation à quelques concepts sociolinguistiques ou du rôle de l'implication et de l'intervention dans la construction théorique », in PIEROZAK I., ELOY J.-M. (2007).
- 159) CASTELLOTTI, V. & MOORE, D., 2004, « Cultures éducatives et construction de compétences plurilingues », *Marges Linguistiques*, juillet 2004, 11 p.
- 160) CASTELLOTTI, V. & MOORE, D., 2002, *Représentations sociales des langues et enseignement. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Étude de référence*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 29 p.
- 161) CAUBET, D., 2002, « Comment appréhender le codeswitching ? » in CANUT & CAUBET 2002, p. 21-32.
- 162) CAUBET, D., BILLIEZ, J., BULOT T., LEGLISE, I. ET MILLER, C. (Eds.), 2004, *Parlers Jeunes, Ici et Là-bas (Pratiques et représentations)*, Paris : L'Harmattan « Espaces Discursifs », 288 p.
- 163) CENTRE D'ANALYSE STRATEGIQUE, 2011, *Du « déni des cultures » au défi de la diversité*, En partenariat avec le Conseil national des villes [en ligne] http://www.strategie.gouv.fr/system/files/actesactes_du_kiosque_du_deni_des_cultures_au_defi_de_la_diversite_0.pdf
- 164) CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES, " L'introduction de l'éveil aux langues au curriculum" du Programme d'Activités à Moyen Terme 2000-2003 du CELV. *Janua Linguarum* <http://jaling.ecml.at/default.htm>
- 165) CENTRE D'ANALYSE STRATEGIQUE, 2013, *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative, La note d'analyse*, Janvier 2013 n° 313 Questions sociales. 12 p.

- 166) CEREQ, 2012, *Les risques sociaux du décrochage : vers une politique territorialisée de prévention ? Bref du CEREQ n° 304*, Décembre 2012.
- 167) CERQUIGLINI, B. (Dir.), 2003, *Les langues de France*, Paris : PUF.
- 168) CERQUIGLINI, B., 1999, *Les Langues de France : rapport au ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à la ministre de la culture et de la communication* FRANCE. Ministère de la culture et de la communication, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. En vue de la signature de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, proposition d'une liste de langues susceptibles d'être inscrites comme bénéficiaires de la Charte. <http://www.ladocfrancaise.gouv.fr/BRP/notices/994000719.html>
- 169) CHARLIER J-É., 2004, « Écouter la critique du sud », *la posture critique en sociologie de l'éducation*, éducation et sociétés, 1/2004 (n° 13), p. 161-176.
- 170) CHARLIER, J.-E. (Pres^{o.}), 2003, L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation, éducation et sociétés 2003/2 (n° 12). 214 p. <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2003-2.htm>
- 171) CHARMILLOT, M., CAROLINE D., 2007, « Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques », *Recherches Qualitatives – hors série – numéro 3, Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative*.
- 172) CHARLOT, B., 2001, « La notion de rapport au savoir : points d'ancrage théoriques et fondements anthropologiques », in Charlot, *Les jeunes et le savoir, perspectives internationales*, Paris : Anthropos, pp. 4-24.
- 173) CHARLOT, B., 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos.
- 174) CHARLOT, B., 1997, *Rapport au savoir : Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- 175) CHARLOT B. ET BAUTIER E., ESCOL, 1993, « Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques », Université Paris VIII, *Repère IREM* n°10.
- 176) CHARLOT, B., BAUTIER, E., & ROCHEX, J.-Y., 1992, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris : A.Colin.
- 177) CHAUDENSON, R., 1991, *La francophonie : représentations, réalités et perspectives*, Aix-en-Provence, Institut d'études créoles et francophones de l'université de Provence.
- 178) CHAVE-DARTOEN, S., 2002, « Le paradoxe wallisien : une royauté dans la République », *Ethnologie française* 2002/2, Tome XXXVII, p. 637-645.
- 179) CHERON, H., 2008, « Le projet « école bilingue » de l'OSEO à Koudougou et Réo. La fabrication d'un succès », Programme État local, Ouagadougou, Laboratoire Citoyennetés, 44 p.
- 180) CHEUNG, F., 1998, TAHITI ET SES ILES (1919-1945) : Étude d'une société coloniale aux antipodes *de sa métropole*, Paris : L'Harmattan, 1998. - 591 p.
- 181) CHEVALLARD, Y., 2007, « Éducation & didactique : une tension essentielle », Éducation et didactique [En ligne], vol 1 - n°1 | avril 2007, mis en ligne le 01 avril 2009. URL : <http://educationdidactique.revues.org/61>
- 182) CHEVALLARD, Y., 1999, L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2).
- 183) CHEVALLARD, Y., 1985, *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- 184) CHISS, J.-L., DAVID, J., REUTER, Y., 2008, *Didactique du français*, Bruxelles : De Boeck, 240 p.
- 185) CHISS, J.-L., MANESSE, D. (coord.), 2007, Enseignement de la langue, crise, tension ? *Le français aujourd'hui*, Paris : Colin, 128 p.

- 186) CHISS, J.-L., PUECH C., 1998, « De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années 60 et ses suites », *Langue française*, Année 1998, Volume 117, n°1, p. 6 – 21.
- 187) CHOLLET, I., 2001, *Tahiti ou la douleur de vivre*, (postface du Dr Philippe Nadaud), Haere Po, Tahiti, 85 p.
- 188) CIEP, 2010, *Le pilotage des établissements et la qualité des apprentissages*, Actes du séminaire 15-17 déc. 2010, Sèvres [en ligne] http://www.ciep.fr/publi_educ/docs/pilotage-etablissements-qualite-apprentissages.pdf
- 189) CIEP, 2009, *L'entrée dans le métier : accompagner les nouveaux enseignants. Acteurs et ressources de proximité*, Actes du séminaire international, 19 - 23 octobre 2009, Sèvres [en ligne] <http://www.ciep.fr/conferences/seminaire-entree-dans-le-metier-accompagner-les-nouveaux-enseignants/docs/actes-2009-entree-dans-le-metier-accompagner-les-nouveaux-enseignants.pdf>
- 190) CIEP, 2009, *Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Études sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique*, Actes du séminaire final, 10 – 12 juin 2009, Sèvres [en ligne] http://www.ciep.fr/publi_educ/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf
- 191) CIZERON, M., HIENLY M., 1983, *Tahiti côté montagne*, (avant-propos du Docteur Rocky Meuel ; ouvrage suivi d'un débat collectif), Papeete : Haere po no Tahiti, 200 p.
- 192) CLARK, G.R., 2002, *Lapita dispersal in Oceania*, Pandanus Books.
- 193) CLERC, S., 2008a, De quelques apports de la pratique théâtrale en classe d'accueil, in Aden, J., *Apprentissage de langues et pratiques artistiques : créativité, expérience ...* Éditions Le manuscrit, p.133-146.
- 194) CLERC, S., 2008b, « Le conte en classe d'accueil, support de développement des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles », TREMA [En ligne], 30 | 2008, <http://trema.revues.org/126>
- 195) CLERC, S., RISPAIL M., 2009a, « Minorités linguistiques et langues minorées vont-elles de pair ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 43 | 2009, mis en ligne le 16 janvier 2011, consulté le 23 juin 2013. URL : <http://dhfiles.revues.org/929>
- 196) CLERC, S., RISPAIL M., 2009b, « Former aux langues et aux langues des autres, une gageure ? » in M. Baurens et G. Martino (dir.) *ELA n°151 Langues-cultures à l'école primaire : quelle diversité pour quelle cohérence?*, pp. 277-292.
- 197) CLINCHAMPS, N., 2010, « Chronique - Les avatars de la loi électorale en Polynésie française. Histoire d'une évolution inachevée », *Pouvoirs, revue française d'études constitutionnelles et politiques*, n°132, p.153-165.
- 198) COINTAT, C., FRIMAT, B., 2008, *Droits et libertés des communes de Polynésie française : de l'illusion à la réalité*, Rapport d'information fait au nom de la commission des lois du Sénat, n° 130 (2008-2009) - 10 décembre 2008, 135 p. [en ligne] <http://www.senat.fr/rap/r08-130/r08-1301.pdf>
- 199) Collectif, 2004, *Penser la Francophonie, Concepts, Actions et Outils linguistiques*, AUF/Éditions des Archives Contemporaines (EAC) « Actualité scientifique », 620 pages. Disponible en ligne à <http://www.bibliotheque.refer.org/biblio/chapitres.php?numpubli=244>
- 200) COLOMBEL, C. & FILLOL, V., 2013, « Quelles politiques linguistiques éducatives pour la Nouvelle-Calédonie ? Quels dispositifs d'enseignement des langues ? Réflexions sociodidactiques », Papeete, Polynésie française, Actes du Colloque *ECOLPOM*, 14-17 novembre 2011. (Sous presse).
- 201) COMMISSION EUROPEENNE, 2000, *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire : seize indicateurs de qualité*, Mai 2000, 80 p. [en ligne] <http://europa.eu.int/>

- 202) CONFEMEN, 2010a, *Quelles pratiques de classe pour un enseignement de qualité? Actes de la réunion-débat sur la pratique de classe et l'environnement scolaire et extrascolaire*. Dakar, Sénégal, du 4 au 7 mai 2009, Dakar : CONFEMEN.
- 203) CONFEMEN, 2010b, *La qualité de l'éducation un enjeu pour tous : constats et perspectives, Document de réflexion et d'orientation*, Dakar : CONFEMEN
- 204) CONFEMEN, 2008a, *L'évaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats. Document de réflexion et d'orientation*, Dakar : CONFEMEN.
- 205) CONFEMEN, 2008b, *Relever la qualité de l'éducation, un défi pour les systèmes éducatifs. actes de la réunion-débat sur les facteurs essentiels de la qualité de l'éducation*. Bujumbura, Burundi, du 3 au 6 novembre 2008, Dakar : CONFEMEN.
- 206) CONSEIL DE L'EUROPE, 2009, *Analyse transversale des Profils des politiques linguistiques éducatives : tendances et points à considérer*, 19 p.
- 207) CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- 208) CONSEIL ECONOMIQUE ET SOCIAL, 2008, *L'emploi des jeunes des quartiers populaires*, Rapport présenté par M. Fodé Sylla, rapporteur au nom de la section du travail, 104 p. [en ligne] www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports.../0000.pdf
- 209) CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (Québec), 2009, *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. Oct. 2009
- 210) CONTE, E., 2000, *L'archéologie en Polynésie française. Esquisse d'un bilan critique*. Papeete : Éditions Au Vent des îles, 302 p.
- 211) CONTE, E., 1995, *Tereraa : Voyages et peuplement des îles du Pacifique.*, Tahiti : Éditions Polymages-Scoop, 43 p.
- 212) COPPENRATH, H., 1975, « L'Académie tahitienne », *Journal de la Société des océanistes*, Vol. 31, n°48, p. 262-300.
- 213) CORTIER, C., 2009, « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques », *Synergies Italie* n° 5, p. 109-118, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Italie5/cortier.pdf>
- 214) CORTIER, C., CAVALLI, M., 2012, *Langues régionales/minoritaires dans l'éducation bi-/plurilingue, Langues d'ici, langues d'ailleurs*, CELV, 115 p.
- 215) CORTIER, C., PUREN, L., 2007a, « didactique(s) du français et langues régionales et/ou minoritaires : réflexions pour une sociodidactique des langues à l'école française, Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) *Didactique du français : le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq (France), 13, 14, 15 septembre 2007. [En ligne] <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/index.html>
- 216) CORTIER C., PUREN, L., 2007b, « Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile », Dixième colloque international de l'AIRDF, *Didactique du français : le socioculturel en question*, [En ligne] <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/index.html>
- 217) CORTIER C., COSTA, J., 2007, « Réflexions pour une sociodidactique français / langues régionales et minoritaires » in PIEROZAK I., ELOY J.-M. (2007), 233-241.
- 218) COSNEFROY, O., ROCHER, T. (Coord.), 2005, *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constat*, Les dossiers de la Direction de l'évaluation et de la prospective n° 166, Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 119 p.

- 219) COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G., [1997], « Compétence plurilingue et pluriculturelle », version 2009 révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire, *Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Division des Politiques linguistiques, 49 p. Strasbourg, [en ligne] www.coe.int/lang/fr
- 220) COSTE, D., 2008a, «Quelles évaluations pour quelles politiques linguistiques ?», *Les Cahiers du GEPE*, N°1/ 2008. *L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?* [En ligne] <http://www.cahiersdugepe.fr/index696.php>
- 221) COSTE, D., 2008b, « Éducation plurilingue et langue de scolarisation », *Recherches en didactique des langues – L'Alsace au cœur du plurilinguisme Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, n° 1.
- 222) COUCHAUX, R., 2006, *Enseignants métropolitains et apprenants tahitiens : entre malentendu culturel et stratégies identitaires, quels espaces de rencontre ?* Papeete : CRDP, 99 p.
- 223) CROS F., BON A., 2006, *Les évaluations en éducation au niveau international : impact, contradictions, incertitudes*, Actes du séminaire international « l'évaluation au service de la qualité en éducation : pratiques et enjeux » du 29 mai au 02 juin 2006, Paris : CIEP, 172 p.
- 224) CROS, F., 2007, *L'agir innovationnel. Entre créativité et formation*, Bruxelles, De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation », 174 p.
- 225) CROS, F., 2001, (dir.). *Politiques de changement et pratiques de changement. Étude de trois dispositifs ministériels d'aide aux innovations en formation*. Paris : INRP.
- 226) CUMMINS, J., 2011, *De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté*, Université de Toronto/Division des Politiques linguistiques /Direction de l'Éducation et des langues, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, [en ligne] www.coe.int/lang/fr
- 227) CUQ, J.-P., 1991, *Le français langue seconde*, Paris, Hachette, F références, 224 p
- 228) CUQ, J.-P., 2000, « Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, et didactique des langues », in GREMMO M.-J. (coord.), *Actes du colloque international du CRAPEL - Une didactique des langues pour demain*, Nancy 27-29 mai 1999, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial, juillet, Paris, Hachette-Edicef, pp.42-55.
- 229) D'HAUTESERRE, Anne-Marie, « Planification économique et migration en Polynésie Française », *Revue européenne des migrations internationales* [en ligne] , vol. 20 - n°1 | 2004, consulté le 27 juillet 2011. URL : <http://remi.revues.org/300>
- 230) DABENE, L., 1994, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- 231) DABENE, L., DABENE, M., 1987, *Problèmes posés par l'introduction du Reo Maohi dans l'enseignement élémentaire polynésien*, Rapport de mission en Polynésie française pour le Ministère de l'Éducation du Territoire, 30 p.
- 232) DASEN, P.R, PERREGAUX, C., 2002, *Pourquoi Des Approches Interculturelles En Sciences De L'éducation*, Bruxelles, De Boeck Université « Raisons éducatives », 308 p.
- 233) DAUNAY, B., DELCAMBRE, I., REUTER, Y., (éds), 2009, *Didactique du français, Le socioculturel en question*, Villeneuve d'Asq : presses Universitaire du septentrion, 268 p.
- 234) DOQUET-LACOSTE, Claire, 2008, « La culture humaniste, 5^e pilier du socle commun des apprentissages : quels objets pour quelles pratiques ? », in Dubois-Marcoïn Danielle et Tauveron Catherine (dir.), *Français, langue et littérature, socle commun, quelle culture pour les élèves ? Quelle professionnalité pour les enseignants ?*, Actes du colloque, Lyon, 12-14 mars 2008, INRP.
- 235) DAT M.-A., SPANGHERO-GAILLARD, N., 2005, «L'enseignement Des Langues Et Cultures Étrangères À L'école Primaire : Un Exemple D'utilisation De Document Authentique Multimédia ». Corela, Numéros spéciaux, Colloque AFLS. [En ligne] <http://edel.univ-poitiers.fr/corela/document.php?id=197> Consulté le 10/05/2008.

- 236) DAVID, G., 2002, « Du village à la construction de l'État : l'agrandissement de la territorialité dans le Pacifique », in BONNEMAISON & Alli, p. 235-245.
- 237) DEBENE, M., « Les langues de Polynésie française et la constitution : liberté, égalité, identité » *Comparative Law journal of the Pacific /Revue Juridique Polynésienne, Droit et langues dans le Pacifique sud, essais comparatistes*, hors série XIII, 135-163.
- 238) DEBARBIEUX, E., ANTON, N., ASTOR, R.A., BENBENISHTY, R., BISSON-VAIVRE, C., COHEN, J., GIORDAN, A., HUGONNIER, B., NEULAT, N., ORTEGA RUIZ, R., SALTET, J., VELTCHEFF, C., VRAND, R., 2012, Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 p.
- 239) DE DECKKER, P., KUNTZ, L., 1998, *La bataille de la coutume et ses enjeux pour le Pacifique Sud*, Paris : L'Harmattan, 237 p.
- 240) DE DECKKER, PAUL, 2006, « Indépendances Et Dépendances Dans Le Pacifique Insulaire », Vingtième Siècle. Revue D'histoire, Vol.6, N°6, Avril-Juin 1985, P. 23-38.
- 241) DELEUZE, G., GUATTARI, F., 1980, « Rhizome », in *Mille Plateaux*, Paris : Éditions de Minuit.
- 242) FELOUZIS, G., & CHARMILLOT, S., 2012, Les enquêtes PISA, Paris : PUF «Que sais-je?», 128 p.
- 243) DE MONLEON, J.-V., 2004, « L'adoption en Polynésie française et les métropolitains : de la stupéfaction à la participation », in LEBLIC I. (dir), 2004, *De l'adoption: des pratiques de filiation différentes*, Clermont-Ferrand : Presses Univ. Blaise Pascal, p. 49-79.
- 244) DEMORGON, J., 2010, « Vivre et penser le « tout-monde » pour inventer le futur de la méditerranée », in CORTES & DEMORGON, 2010, *Identités méditerranéennes et francophonie, Synergies revue du GERFLINT Monde méditerranéen*, n°1 - Année 2010 p.51-73, [en ligne] <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/MondeMed1/mondemed1.html>
- 245) DEMORGON, J., 2005, *Critique de l'interculturel : l'horizon de la sociologie*, Anthropos, Economica, 222 p.
- 246) DEMORGON, J., 2000, *L'interculturalisation du monde*, Paris : Anthropos Economica, 188 p.
- 247) DEMORGON, J. LIPIANSKY, E.-M., 1999, *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris.
- 248) DEROUET, J.-L., 2006, « Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005 », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 32, n°1, 2006, p. 7-30. [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/013474ar>
- 249) DI MEO, G., (Dir.), 1996, *Les territoires du quotidien*, L'Harmattan, Géographie sociale, 207 p.
- 250) DIMIER, V., 2005, « De la France coloniale à l'outre-mer », *Pouvoirs*, Le Seuil, 2005/2 - N° 113, p. 37- 57.
- 251) DOLZ, J., TUPIN, F., « La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique », in Lenoir & Tupin, 2012.
- 252) DOLZ, J., & SCHNEUWLY, B., 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris: ESF.
- 253) DOM LEOTURE, 2003, « La visite des Kohanga Reo : une expérience Maori », *Tahiti Pacifique*, déc. 2003 <http://www.punareo.com/reni/fr/immersion/kohanga-reo-maori-mainmenu-88888905/article-tahiti-pacifique-mainmenu-88888906>
- 254) DOUMENGE, J-P., 2010, « Le Pacifique et ses îles : contextes naturels et culturels de développement, réalités économiques et politiques contemporaines » in GUISELIN E.P, JOYAU M. (dir.), 2010, p. 19-47.
- 255) DOUMENGE, J.-P., 2005, « Polynésie française », in *Encyclopædia Universalis*, 20 p.
- 256) DRAGO, G. (coord), 2010, Travaux de l'Observatoire de jurisprudence constitutionnelle, *Cahiers du Conseil constitutionnel* n° 29 - octobre 2010

- 257) DUBET, F., 2009, « Grand résumé de LE TRAVAIL DES SOCIÉTÉS, Paris, Éditions du Seuil, 2009 », *SOCIOLOGIES* [En ligne] consulté le 29 août 2012. URL : <http://sociologies.revues.org/3247>
- 258) DUBET, F., DURU-BELLAT M., 2004, « Qu'est-ce qu'une école juste ? », *Revue française de pédagogie*, n°146, p.105-115.
- 259) DUBET, F., DURU-BELLAT M., VERETOUT A., « Le diplôme contre l'égalité », *LA VIE DES IDEES*, 8 mars 2011. [en ligne] <http://www.laviedesidees.fr/Le-diplome-contre-l-egalite.html>
- 260) DUCANCEL, G. & SIMON, D-L (dir.), *Langue étrangère ou régionale et langue française à l'école : Quelles interactions ? Repères*, n° 29, Bruxelles : de Boeck
- 261) DUNIS, S. (dir.), 2000, *Mythes et réalités en Polynésie française*, Papeete : *Haere Po*, 261 p.
- 262) DURU-BELLAT, M., 2006, *L'inflation scolaire*, Paris : Seuil, Coll. La République des idées, 110 p.
- 263) DURU-BELLAT, M., MONS, N., SUCHAUT, N., 2004, *Inégalités sociales entre élèves et organisation des systèmes éducatifs : quelques enseignements de l'enquête PISA* [en ligne] http://iredu.u-bourgogne.fr/images/stories/Documents/Publications_iredu/Notes_Iredu/note042.pdf
- 264) DURU-BELLAT, M. (Dir.), *Conférence de consensus : L'enseignement de la lecture à l'école primaire, des premiers apprentissages au lecteur compétent*, Programme Incitatif de Recherche en Éducation et Formation (PIREF), Paris, 4 et 5 décembre 2003. <http://www.cndp.fr/bienlire/01-actualite/c-En-parle06.asp>
- 265) DUSSOUY, G., 2009, *Traité de relations internationales*. Tome III : Les théories de la mondialité.
- 266) DUVERGER, J. (éd.), 2000, *Actualité de l'enseignement bilingue, Le français dans le monde*, Recherches et Applications, Paris, Hachette.
- 267) DUVERGER, J., 2005, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- 268) ELOY, J.-M., 2010, « Sur quelques discours évaluatifs institutionnels français en politique linguistique », *Télescope*, vol. 16, n° 3, p. 175-184.
- 269) ELOY, J.-M. (dir.), 2004, *Des langues collatérales. Problèmes linguistiques, sociolinguistiques et glottopolitiques de la proximité linguistique*, Paris : L'Harmattan, CEP de l'Université d'Amiens
- 270) ELOY, J.-M., 2003, « Pour une approche complexe de la nature sociale de la langue », in Blanchet & De Robillard, p.171-188.
- 271) ENDRIZZI, L., THIBERT, R., 2012, *Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°73 [en ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=73&lang=fr>
- 272) ESQUIEU, P., (Coord.), 2012, *Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire, Éducation & formations* n° 82, Décembre 2012 [en ligne] cache.media.education.gouv.fr/file/82/32/5/DEPP_EetF_2012_82_Conditions_scolarisation_facteurs_reussite_scolaire_237325.pdf
- 273) EXTRAMIANA, C. & SIBILLE, J., (coord.) 2008, *Les langues dans les politiques d'intégration des migrants adultes*, (Document d'orientation élaboré en vue du Séminaire L'intégration linguistique des migrants adultes), Strasbourg, 26-27 juin 2008.
- 274) EXTRAMIANA, C. & SIBILLE, J., (coord.) 2008, *Migration et plurilinguisme en France*, Ministère de la culture et de la communication / Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *Cahiers de l'observatoire des pratiques linguistiques*, n° 2, éditions Didier, sept. 2008, 130 p. [en ligne] http://www.dglf.culture.gouv.fr/publications/cahier_observatoire/cahiers_obs2.pdf
- 275) FABERON, J.-Y., 2006, « Nouvelle-Calédonie et Polynésie française : des autonomies différentes », *Revue Française de Droit Constitutionnel*, Presses Universitaires de France, 2006/4 - n° 68, p. 691 à 712.

- 276) FABERON, J.-Y., GAUTIER, Y. (éd.), *Identité, Nationalité, Citoyenneté outre-mer*, CHEAM, 1999, 157 p.
- 277) FAGES, J., 1968, « A propos des résultats statistiques du recensement de 1962 en Polynésie Française », *Journal de la Société des Océanistes*, 1968, 24 (24), p. 77-95.
- 278) FAIVRE D'ARCIER FLORES, H., « Espaces, territoires et identité dans la nouvelle Constitution équatorienne », *Amerika 2* | 2010 [En ligne] <http://amerika.revues.org/1023> Consulté le 04 août 2010.
- 279) FER, Y., *Anthropologie du christianisme en Polynésie* (blog d'actualités scientifiques) <http://yannickfer.hautetfort.com/>
- 280) FER, Y., 2007a, « Salut personnel et socialisation religieuse dans les assemblées de Dieu de Polynésie française », *Anthropologie et Sociétés*, Volume 31, Numéro 1, 2007, p.183-199.
- 281) FER, Y., 2007b, « Religion en Polynésie française : du protestantisme au pentecôtisme - Entretien avec Yannick Fer » *Relioscope*, 9 May 2007, [en ligne] http://religion.info/french/entretiens/article_314.shtml
- 282) FER, Y., 2005, *Le pentecôtisme en Polynésie française : un protestantisme « à la chinoise ? » histoire et actualité des églises pentecôtistes polynésiennes*, Conférence « Savoirs pour tous » du 24 novembre 2005, Université de la Polynésie française, [en ligne] http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/14/38/72/PDF/Savoir_pour_tous_UPF.pdf
- 283) FER, Y., 2004, « L'essor du pentecôtisme en Polynésie française : une histoire hakka », PERSPECTIVES CHINOISES 86 | novembre-décembre 2004, [En ligne] <http://perspectiveschinoises.revues.org/708>, consulté le 13 août 2012.
- 284) FERRIER, J., 1998, *Améliorer l'efficacité de l'école primaire : rapport remis à Mme la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire* France. Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. Réflexion globale sur l'efficacité de l'école. <http://www.ladocfrancaise.gouv.fr/BRP/notices/994000202.html>
- 285) FEVE, G. (dir.), 1992, *L'enfant polynésien – son univers langagier* -, Paris, L'Harmattan, 154 p.
- 286) FEVE, G. (dir.), 1997, *Polynésie, polynésiens, hier et aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan, 214 p.
- 287) FEVE, G., LOMBARDINI CH. (dir.), 1994, *Communication et parlers en Polynésie*, Paris, Maisonneuve-Larose, 133 p.
- 288) FEYFANT, A., 2012, « Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage). » *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°80, déc. [en ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&DOSSIER=80&LANG=FR>
- 289) FEYFANT, A., 2011, *Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire*, Dossier d'actualité Veille et Analyses : n° 63, juin 2011, Institut Français de l'Éducation, [en ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/63-juin-2011.pdf>
- 290) FEYFANT, A., 2011, *Les effets des pratiques pédagogiques sur les apprentissages*, Dossier d'actualité Veille et Analyses, Institut Français de l'Éducation n°65 [en ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=65&lang=fr>
- 291) FIELD, S., M. KUCZERA, B. PONT, 2008, *En finir avec l'échec scolaire : Dix mesures pour une éducation équitable*, OCDE, 166 p.
- 292) FILLOL, V. & SALAÜN, M., 2012, « La fin d'une école monolingue ? Décolonisation, idéologies linguistiques et réforme de l'enseignement : le cas de la Nouvelle-Calédonie contemporaine », in *Carnets d'Atelier de sociolinguistique*, n° 6.
- 293) FILLOL, V., 2009, « Des langues, du rapport au langage et aux apprentissages pour réussir à l'école », in FILLOL & VERNAUDON (2009), 137-154.
- 294) FILLOL, V., VERNAUDON, J. (éds), 2005, *Stéréotypes et représentations en Océanie*, Nouméa : Corail/Grain, 369 p.

- 295) FILLOL, V., 2007, « Didactique du français langue seconde en Nouvelle-Calédonie : le socioculturel en question », Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF) *Didactique du français : le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq (France), 13, 14, 15 septembre 2007. [En ligne] <http://evenements.univ-lille3.fr/recherche/airdf-2007/index.html>
- 296) FISTETTI, F., 2009, *Théories du multiculturalisme*, Paris : La Découverte, 330 p.
- 297) FLEMING Mike (Rap.), 2009, *Langues de scolarisation et droit à une éducation plurilingue et interculturelle*, Conférence intergouvernementale, Strasbourg, 8-10 juin 2009, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques, [en ligne] www.coe.int/lang/fr
- 298) FLEMING M., 2007, *Langues de scolarisation dans un cadre européen pour les langues de l'éducation : apprendre, enseigner, évaluer*, Conférence intergouvernementale, Prague, 8 – 10 novembre 2007, conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, [en ligne] www.coe.int/lang/fr
- 299) FLORIN, A., VRIGNAUD, P., (Dir.), 2007, *Réussir à l'école. Les effets des dimensions conatives en éducation*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 222 p.
- 300) FOCCART, J., 2010, « Entre-deux et passages. Essai de conceptualisation à partir de la complexité et de la transaction », *PENSÉE PLURIELLE* 2/2010, n° 24, p. 7-12.
- 301) FORSTER, S. (éd.), 2010, *École et impératif de qualité : oui mais comment ? Actes du séminaire 2009 de l'AIDEP*, Leysin, 10 et 11 décembre / org. Michel Guyaz ; Matthis Behrens.& al. Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 108 p.
- 302) FOUCART, J., 2008, « Accompagnement et transaction : une modélisation théorique », *Pensée Plurielle* 1/2008, n° 17, p. 113-134.
- 303) FOUCART, J., 2006, « La transmission, de la verticalité à l'hybridation », *Pensée plurielle* 1/2006, n° 11, p. 9-20.
- 304) FOUCART, J., 2004, *Sociologie de la souffrance*, Bruxelles : De Boeck, 319 p.
- 305) GAGNE, N., 2009, « Penser la citoyenneté à l'aune des histoires coloniales », *Anthropologie et Sociétés*, Volume 33, Numéro 2, 2009, Pages 81-100
- 306) GANNIER, O., 2009, « Jeunes déboussolés dans le Pacifique, dans les romans d'Alan Duff, Sia Figiel, Chantal T. Spitz, Albert Wendt ; et Ananda Devi », *Loxias* 25, mis en ligne le 27 juin 2009, <http://revel.unice.fr/loxias/document.html?id=2937>
- 307) GANNIER, O., 2005, « L'archipel : image poétique de l'outre-mer ? », paru dans *Loxias*, 9, mis en ligne le 15 juin 2005, <http://revel.unice.fr/loxias/index.html?id=128>
- 308) GANNIER, O., 2001, « Tahiti : de l'exotisme à l'exil », *Mots Pluriels* n° 17, avril 2001.
- 309) GARANGER, J., 1998, « La préhistoire océanienne aujourd'hui », in TRYON & DE DECKKER 1998, p. 35-38.
- 310) GAUSSEL, M., 2013, « Aux frontières de l'École ou la pluralité des temps éducatifs » ; *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°81, janvier. [en ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=81&lang=fr>
- 311) GAYET, D., 1998, *École et socialisation*, Paris : L'harmattan, 330 p.
- 312) GENELOT, D. (coord.), 2008, *Agir et penser à la fois, Renouveler notre intelligence de la gouvernance des organisations complexes en articulant les deux principes d'action intelligente (Herbert Simon) et de pensée complexe (Edgar Morin)*. Actes du grand débat du réseau 'intelligence de la complexité' MCXAPC / Insep, le mercredi 20 novembre 2008 à l'Insep, Paris – Vincennes, 132 p.[en ligne] <http://www.mcxapc.org>
- 313) GFR (Groupe de Formation par la recherche) de l'Académie de Reims, 2007, *Les déterminants de la réussite au lycée des élèves issus des collèges de l'éducation prioritaire*, rapport final, 81 p. [en ligne] www.univ-reims.fr/formation/ufr-instituts-et.../7948.pdf

- 314) GHASARIAN, C., BAMBRIDGE, T. & GESLIN, P., 2004, « Le développement en question en Polynésie française » *Journal de la Société Des Océanistes* 119, année 2004-2, p.211-222 [en ligne] <http://jso.revues.org/index221.html?file=1>
- 315) GHASARIAN, C., 2005, *Art oratoire et citoyenneté participative à Rapa (Polynésie française)*, [en ligne] <http://www.afsp.msh-paris.fr/activite/diversafsp/collaios05/txt/ghasarian.pdf>
- 316) GIDDENS, A., 1991 (1^e éd.) *Les conséquences de la modernité*, traduit par Olivier Meyer, L'Harmattan, 2000,
- 317) GILLE B., TOULLELAN G., 1999, *De la conquête à l'exode, Histoire des Océaniens et de leurs migrations dans le Pacifique, tome 2*, Papeete : Au Vent des Iles, 298 p.
- 318) GLASERSFELD, E. VON, 2001, « Constructivisme radical et enseignement ». In: *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies* 1 (2), p.211-222, et [en ligne] Conférence à l'Université Laval, Québec, 2001 http://archive.org/details/EvG_Constructivisme.Radical_et_Enseignement_2001
- 319) GLASERSFELD, E. VON, 1994, « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? ». *Revue des sciences de l'éducation* 20(1), p.21-27.
- 320) GLASERSFELD, E. VON, 1988, « Introduction à un constructivisme radical », in Watzlawick et al. *L'invention de la réalité, contributions au constructivisme*.
- 321) GLISSANT, E., 2010, *L'imaginaire des langues, entretien avec Lise Gauvin*, Paris : Gallimard, 120 p.
- 322) GLISSANT, E., 2009, *Philosophie de la Relation. Poésie en étendue*. Paris : Gallimard.
- 323) GLISSANT, E., 1997, *Traité du Tout-Monde. (Poétique IV)* Paris : Gallimard, 270 p.
- 324) GOIGOUX, R., 2007, « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *ÉDUCATION ET DIDACTIQUE*, vol 1 - n°3 | 2007, 47-69.
- 325) GONDARD P., 1998, « l'Archipel revisité » in Guillaud, Seysset & Walter, p.225-240.
- 326) GONDARD, P., 1990, « Territoire éclaté, espace réticulé », in *Affiches de la géographie*. Paris : MRT, p. 12-14
- 327) GOSSELIN, M.-L., 2008, *Éducation et Territoires, état des lieux, enjeux, perspectives*, [en ligne] http://www.prisme-asso.org/IMG/pdf/Education_et_territoires_-_Marie-Lucie_Gosselin.pdf
- 328) GOHIER, C., 2004, « De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative », *Recherches qualitatives*, Vol.24, p.3-17.
- 329) GOUJON, M., 2008, « L'indice de développement humain : une évaluation pour la Réunion », *Région et Développement* n° 27-2008, p.225-244.
- 330) GOURY, L., LAUNEY, M., QUEIXALOS, F., ET RENAULT-LESCURE, O., 2000, Des médiateurs bilingues en Guyane française. *Revue française de linguistique appliquée* V-1 : 43-60.
- 331) GOYETTE, G., LESSARD-HEBERT M., 1987, *La recherche-action : ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*, 199 p.
- 332) GRAND, S., 2007, TAHU'A, TOHUNGA, KAHUNA - LE MONDE POLYNESIEN DES SOINS TRADITIONNELS, Au Vents des îles, 360 p.
- 333) GREPIN-LOUISON, L.-H., 2007, “Les turbulences juvéniles polynésiennes : des humeurs dysfonctionnelles ou structurelles ? Le taure'are'a : forme polynésienne du passage à l'âge adulte”, *Psy-Cause*, 48-49, avril 2007, p.14-19. http://pagesperso-orange.fr/psycase/048_049/048_049_A.pdf
- 334) GREPIN, L.-H., 2001, *L'adolescence masculine aux Tuamotus de l'est aujourd'hui. Le taure'are'a : contradictions et transformations d'une catégorie sociale traditionnelle*, Thèse de doctorat en anthropologie sociale, EHESS, Paris, 570 p.
- 335) GRIZE, J.-B. (1996), *Logique naturelle et communication*, Paris, P.U.F.

- 336) GROUX, D. (1997) : « L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement », *Revue française de pédagogie*, n°121, 111-139.
- 337) GRUZINSKI, Serge, 1999, *La Pensée métisse*, Paris, Éditions Fayard, 345 p.
- 338) GUATTARI, F., 1992, « Pour une refondation des pratiques sociales », *LE MONDE DIPLOMATIQUE*, octobre.
- 339) GUATTARI, F., 1989a, *Les trois écologies*, Paris, Éditions Galilée, 73 p.
- 340) GUATTARI, F., 1989B (?), « Les trois écologies » (texte court), *Multitudes*, [en ligne] <http://multitudes.samizdat.net/Les-trois-ecologies.html>
- 341) GUILLAUD, D., HUETZ DE LEMPS, C., SEVIN, O., 2003, *Iles rêvées : territoires et identités en crise dans le Pacifique insulaire*, Pôle de recherche pour l'organisation et la diffusion de l'information géographique, Paris : presses de l'université Paris-Sorbonne, 305 p.
- 342) GUISELIN, E.P, JOYAU, M. (dir.), 2010, *États et Constitutions du Pacifique Sud*, *Revue juridique polynésienne - Comparative Law Journal of the Pacific*, Hors série XI, 362 p.
- 343) HALL, E.T., 1987, *Au-delà de la culture*, (1° éd. 1976, *Beyond culture*, trad. fr. 1979), Paris, Le Seuil Points, 238 p.
- 344) HALL, E.T., 1978a, *La Dimension cachée*, (1° éd. 1966, *The Hidden Dimension*, trad. fr. 1971), Paris, Le Seuil Points, 256 p.
- 345) HALL, E.T., 1978b, *Le langage silencieux*, (1° éd. 1959, *The Silent Language*, trad. fr. 1973), Paris, Le Seuil Points, 240 p.
- 346) HALLAIS NOBLE-DEMARY, E., *Imago infantis, le mythe de l'enfant roi*, in DUNIS (2000), p. 92-114
- 347) HALTE, J.-F., RISPAIL, M. (éd), *L'Oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris : L'Harmattan.
- 348) HAMERS, J.F., BLANC, M., 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles : Mardaga.
- 349) HAUDRICOURT, A.-G., 1964, « Nature et culture dans la civilisation de l'igname : l'origine des clones et des clans », *L'Homme*, T.4, n°1, p. 93-104
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_0439-4216_1964_num_4_1_366613
- 350) HELLER, M., 2002, *Éléments d'une sociolinguistique critique*, Paris : Didier « LAL », 176 p.
- 351) HERRERA J., MERCERON S., 2010, *Les approches de la pauvreté en Polynésie française : résultats et apports de l'enquête sur les conditions de vie 2009*, Agence française de développement (AFD) / Institut de la statistique de la Polynésie française (ISPF), 120 p.[enligne]
<http://www.afd.fr/jahia/webdav/site/afd/shared/PUBLICATIONS/RECHERCHE/Scientifiques/Documents-de-travail/103-document-travail.pdf>
- 352) HOMBERT, J.-M., 2005, *Aux Origines des langues et du langage*, Paris : Fayard, 574 p.
- 353) HUVER, E., SPRINGER, C., 2011, *L'évaluation en langues*, Paris : Didier, 351 p.
- 354) IGEN/IGAERN, 2009, *Rapport annuel des inspections générales*, Partie 1 « Vers une École de l'inclusion », La Documentation française, p.15-204.
- 355) ILBOUDO, P. TARYAM, 2010, *L'Éducation bilingue : un continuum éducatif comme alternative au système éducatif de base formelle au Burkina Faso*. OSEO / Gerflint.
- 356) IVEKOVIC, R., 2007, « Les paradigmes postcoloniaux par la langue », in Smouts, *La situation postcoloniale*, Presses de Sciences Po, p. 352-359.
- 357) JAUBERT, M., REBIERE, M., 2010a, *Gestes professionnels, communauté discursive disciplinaire scolaire et savoirs: le triangle infernal*, II congrès international de didactiques, Université de Gérone, [en ligne] <http://hdl.handle.net/10256/2727>
- 358) JAUBERT, M., REBIERE, M., PUJO, J., 2010b, « Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions », Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, LYON, INRP : France.

- 359) JAUBERT, M. ET REBIERE, M., 2007a, «Émergence d'un concept en didactique du français: la secondarisation», Actes sur CD Rom du colloque international «Didactiques, quelles références épistémologiques?», Bordeaux, mai 2005.
- 360) JAUBERT M. ET REBIERE, M., 2007b, *Langage et construction de savoirs à l'école, un exemple en sciences*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- 361) JONASSAINT, J., 2003, « Sur un champ miné de bonnes intentions : Francophone Postcolonial Studies », *Francophone Postcolonial Studies*, p. 83-93.
- 362) JOST, R., JARDIN P., SIMLER B, SOLER P., 2007, *Rapport de mission en Polynésie française*, IGEN, 92 p.
- 363) JOUVE, B., 2006, « Éditorial. L'empowerment : entre mythe et réalités, entre espoir et désenchantement », *Géographie, Économie, Société* 1/2006 (Vol. 8), p. 5-15, [en ligne] www.cairn.info/revue-geographie-economie-societe-2006-1-page-5.htm.
- 364) JOYAU, Marc, 2010, « De la démocratie en "Nouvelle-Zélande" : contribution à l'étude de la notion de démocratie dans le pacifique sud », in GUISELIN E.P, JOYAU M. (dir.), 2010, p. 231-
- 365) KARSENTI, T. ; GARRY, R.-P. ; BECHOUX, J. ET TCHAMENI NGAMO, S., 2007, *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal : AUF.
- 366) KAMANZI C., XIAO YING ZHANG, DEBLOIS L. & DENIGER M.-A., 2007, « L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n°1, 2007, p. 127-145. [en ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/016192ar>
- 367) KLEIN, C., 2012, *Le français comme langue de scolarisation, accompagner, enseigner, évaluer, se former*, Chasseneuil-du-Poitou : CNDP/ Cap sur le français de la scolarisation, 167 p.
- 368) KREMnitz, G., 1981, « Du « bilinguisme » au « conflit linguistique ». Cheminement de termes et de concepts. » in *Langages*, 15e année, n°61, p. 63-74.
- 369) KHERROUBI, M., ROCHEX, J.-Y., 2004, « Note de synthèse - La recherche en éducation et les ZEP en France. 2. Apprentissages et exercice professionnel en ZEP : résultats, analyses, interprétations », *Revue française de pédagogie*, N° 146, 2004, p. 115-190.
- 370) LABOV, W., 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Minit, 372 p.
- 371) LACHAUD, A., 2007, « (Ré) appropriation des langues polynésiennes : les enjeux », Colloque International Diltec, Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Transmission / appropriation des langues et construction des identités plurilingues. 6- 8 juin 2007.
- 372) LACHAUD, A., 2004, *Esquisse des phénomènes sociolinguistiques en Polynésie française : le recueil des discours épilinguistiques à travers la parole vivante*, Mémoire DEA (dir. Claude Caïtucoli), Université de Rouen. 161 p. (non publié)
- 373) LAHIRE, B., 2012, « De la division du travail scientifique : les rapports entre la didactique et la sociologie en période d'hyperspécialisation » Conférence de clôture *Sociologie et didactiques : vers une transgression des frontières ?*, colloque international Haute École Pédagogique de Vaud Lausanne, 13 & 14 septembre 2012, 13 p. [en ligne] <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/agirs-acteurs-gestions-identites/actualites/colloque-sociologie-et-didactiqu.html>
- 374) LAHIRE, B., 1995, *Tableaux de famille*, Paris : Hautes Études Gallimard – Le Seuil.
- 375) LAHIRE, B. 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, coll. « IUFM », 1993, 310 p.,
- 376) LANDICK, M., 2004, *Enquête sur la prononciation du français de référence* (Préface d'Henriette Walter), Paris, L'Harmattan, Collection Espaces Discursifs, 182 pages.
- 377) LAPASSADE, G., 1993, *Ethnographie de l'école et recherche-action*, Université Paris VIII.

- 378) LAROUSSE, F., BABAULT, S., BAVOUX, C. (dir) 2001, *Variations et dynamisme du français : une approche polynomique de l'espace francophone*, Paris : L'Harmattan « Espaces discursifs », 209 p.
- 379) LARSH, 2005, *L'espace-temps*, Bulletin du LARSH, 2. Papeete : Au vent des îles / ISEPP, 427 p.
- 380) LARSH, 2002, *De l'écriture au corps*, Bulletin du LARSH, 1. Papeete : Au vent des îles / ISEPP, 201 p.
- 381) LAUNEY, M. (2005) « L'exploitation pédagogique des langues maternelles : analyse et perspectives du cas guyanais », in PRUDENT, TUPIN & WHARTON (2005).
- 382) LAVONDES, A., 1985, « Culture et identité nationale en Polynésie », in *Anthropologie et histoire*, Cahiers ORSTOM, Série Sciences Humaines, 1985, Vol. 21, No 1, p. 137-150, Paris : ORSTOM, serveur : Institut de Recherche pour le Développement.
- 383) LAVONDES, H., 1972, « Problèmes sociolinguistiques et alphabétisation en Polynésie Française » in *Sociétés et espaces océaniques en transition 1972*, Vol. 9, No 1 - ORSTOM Paris : Institut de Recherche pour le Développement - 13p.
- 384) LAZARD, G., PELTZER, L., 2001, *Structure de la langue tahitienne*. 15. Paris, Louvain : Peeters, coll. Langues et Cultures du Pacifique, 258 p.
- 385) LE BOSSE, Y., 2003, « De l'"habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, 2003, p. 30-51. [En ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/009841ar>
- 386) LECOINTE, M., 2006, « Rationalités et modèles d'évaluation », in Aubégnay & Clavier, *L'évaluation : Entre permanence et changement*, L'Harmattan, 226 p.
- 387) LE MOIGNE J.-L., 2010, « Agir ⇔ penser en complexité, le discours de la méthode de notre temps ». Conférence *Grand débat 2010 du Réseau Intelligence de la Complexité*, 01-12-2010, 22 p.
- 388) LE MOIGNE J.-L., 2008, « Edgar Morin, le génie de la Reliance », *Synergies Monde* n° 4 - 2008 p. 177-184.
- 389) LE MOIGNE J.-L., 2002, « Épistémologie de l'interdisciplinarité : la complexité appelle des stratégies de reliance », conférence donnée à l'Université Européenne d'été, Université de Nantes [en ligne] www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/0708epistemojlm.pdf
- 390) LE MOIGNE, J.-L., 1994, *Le constructivisme (Tome I — Des fondements)*. Paris : ESF, 374 p.
- 391) LE POURHIET A.-M., « Langue(s) et Constitution(s) », *RAISONS POLITIQUES* 2/2001 (n° 2), p. 207-215.
- 392) LECHAT, P., ARGENTIN, S., 2011, *Éléments pour une introduction juridique au système éducatif polynésien*, Papeete : Haere Po, 139 p.
- 393) LEFEVRE, M., 2002, « Langue, terre et territoire en Corse », *HERODOTE* 2/2002 (N°105), p. 38-59.
- 394) LEDEGEN, G., & RICHARD, M., 2007, « « jv me prendre un bois monumental the wood of the century g di », *Langues en contact dans quatre corpus et écrits « ordinaires » à la Réunion*, *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 10 (2007) 86-100.
- 395) LEDEGEN, G., 2007B, *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingues*, L'harmattan, Espaces discursifs, 297 p.
- 396) LEGER, A., 2009, « Peut-on construire une école de la réussite pour les élèves des milieux populaires ? », in *Innovations et sociétés*, 2009/04, GRIS/L'Harmattan, pp.53-70.
- 397) LEMAITRE, Y., 1973, « La langue tahitienne », Papeete, *Bulletin de la Société des Études Océaniques*, 1973, 15 (11-12), p. 342-345.
- 398) LEMAITRE, Y., 1995, *Lexique du tahitien contemporain*, Éditions de l'Orstom, Institut Français De Recherche Scientifique Pour Le Développement En Coopération, Paris, 212 p.

- 399) LEMAITRE, Y., 1990, « La modernisation de la langue tahitienne » in Fodor, I. & Hagège, C. (éd.) *Language reform : history and future = La réforme des langues : histoire et avenir*, Hambourg : Sprachreform : Geschichte und Zukunft.
- 400) LENOIR Y., & TUPIN, F., 2011, Revisiter *la notion de situation : approches plurielles*, in *Recherches en éducation*, n°12, Nantes, novembre 2011.
- 401) LERBET-SERENI, F., 2010, «Les sciences humaines : quels savoirs de/par/pour l'Homme ?», *Les cahiers psychologie politique* numéro 16, Janvier 2010. [En ligne] <http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=142>
- 402) LERBET-SERENI, F., 2000, *La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes*. <http://www.mcxapc.org/>
- 403) LERCARI, C., 1994, *Pour une formation des enseignants en langues océaniques*, *Cahiers de recherches austronésiennes* n°1, 1994.
- 404) LEVI-STRAUSS, C., 1962, *La pensée sauvage*, Paris : Plon.
- 405) LEVRATTO, N. & alii, 2007, *Comprendre les économies d'outre-mer*, Paris : L'Harmattan, 343 p.
- 406) LEVY, J., 2011, « La mobilité comme bien public », *Métropolitiques*, [en ligne] <http://www.metropolitiques.eu/La-mobilite-comme-bien-public.html>
- 407) LEVY, J., L'INVENTION DU MONDE. UNE GEOGRAPHIE DE LA MONDIALISATION, Paris, Presses de Sciences Po « Hors collection », 2008, 408 p. [en ligne] <http://www.cairn.info/l-invention-du-monde-une-geographie-de-la-mondiali--9782724610413.htm>
- 408) LEVY, J., LUSSAULT, M., (Dir.), 2000, *Logiques de l'espace, esprit des lieux*. Géographies à Cerisy, Mappemonde, Belin, 352 p.
- 409) LEWIS, M. PAUL (ed.), 2009. *Ethnologue: Languages of the World*, Seizième édition. Dallas, Tex.: SIL International. Dallas, Texas: SIL International. [en ligne] <http://www.ethnologue.com/>
- 410) LOMBARDINI, A., *L'influence socio-politique de l'Église protestante dans la société polynésienne de 1863 à 2003*, thèse de doctorat d'histoire contemporaine, 406 p. (non publié)
- 411) LOMBARDINI, A., 1996, Missions évangéliques de Paris 1863-1923 : rôle des langues dans une politique d'assimilation, *BSEO* n° 271, Sept. p 80-84
- 412) LOMBARDINI Ch., 1996, « La francophonie polynésienne, entre français popa'a et « mélange » », dans De ROBILLARD- BENIAMINO M. (dir), *Le français dans l'espace francophone*, T.2, Paris, Champion, pp. 735-756.
- 413) LOUDIYI , S., ANGEON, V., LARDON S., 2012, *Capital social et développement territorial. Quel impact spatial des relations sociales ?* CNRS, Espaces et Sociétés - UMR 6590 [en ligne] <http://eso.cnrs.fr/spip.php?article337> consulté le 18 août 2012.
- 414) LOYER B., 2007, « Langue et nation en France » in *Hérodote, Revue de géographie et de géopolitique* n°126 - Géopolitique de la langue française (troisième trimestre 2007).
- 415) LÜDI, G., *L'enfant bilingue : chance ou surcharge ?* http://www.romsem.unibas.ch/sprachenkonzept/Annexe_8.html
- 416) MALOGNE-FER, G., 2008, « La collecte de mê au sein de l'Église Protestante Maohi », *Journal des anthropologues*, n°114-115 [en ligne] http://cnrs.academia.edu/GwendolineMalogneFer/Papers/958550/La_collecte_de_me_au_sein_de_l_Eglise_protestante_maohi._Une_pluralisation_de_la_signification_du_don_entre_dons_d'appartenance_et_de_compensation
- 417) MALOGNE-FER, G., & FER, Y., 2006, chapitre "French Polynesia" in m. Ernst (ed.), *Globalization and the re-shaping of christianity in the pacific islands*, Suva, Pacific theological college, 2006, pp. 649-683.
- 418) MARCELLES, J.-B., BULOT, T., BLANCHET, P., 2003, *Sociolinguistique, épistémologie, langues régionales, polynomie*, Paris : L'Harmattan.

- 419) MARGUERON, D., 2002, *Tahiti ou l'atelier d'une invention littéraire, Introduction aux littératures de Polynésie*, conférence donnée à l'inspection pédagogique le 17 avril 2002 [en ligne] www.itereva.pf/disciplines/lettres/archi/confer34.pdf
- 420) MARENGO, M., « Les lieux de l'interculturalité : une image de la complexité urbaine », *CYBERGEO : EUROPEAN JOURNAL OF GEOGRAPHY*, Colloque "les problèmes culturels des grandes villes", 8-11 décembre 1997, article 93, mis en ligne le 22 avril 1999, modifié le 23 avril 2008. URL : <http://cybergeog.revues.org/1114>. Consulté le 02 août 2011.
- 421) MARGUERON, D., 1989, *Tahiti dans toute sa littérature*, Paris : L'Harmattan.
- 422) MARION, G., « L'outre-mer français : de la domination à la reconnaissance », *Pouvoirs* 2005/2, N° 113, p. 21-35.
- 423) MARTINET, A.-C., 2006, « Stratégie et pensée complexe », *revue française de gestion* 1/2006 (n° 160), p. 31-45.
- 424) MASCIOTRA, D., et al. 2008, *Énaction. Apprendre et enseigner en situation*, De Boeck Supérieur, 160 p.
- 425) MAURER, B., 2010, *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamental en Afrique subsaharienne francophone – LASCOLAF- enjeux et repères pour l'action, Rapport général*. Paris : AUF / Éditions des archives contemporaines, 103 p.
- 426) MATTELART, A., NEVEU, E., 2003, *Introduction aux Cultural Studies*, Paris, La Découverte.
- 427) MBEMBE, A., 2006, « Qu'est-ce que la pensée postcoloniale ? » in *Esprit*, décembre 2006, p.117-133.
- 428) MEISTERSHEIM A., 2006, « Le malentendu. Entre imaginaire insulaire et imaginaire continental » *Ethnologie française*, « Iles rêvées, îles réelles », 2006/3 (Vol. 36)
- 429) Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche MENESR / Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance DEPP, 2007, *Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants Année scolaire 2005-2006*, collection les dossiers, n°182 mars 2007, 116 p.
- 430) MERCERON, F., 2005, « Dynamiques démographiques contemporaines de la Polynésie française : héritage colonial, pluri-ethnisme et macrocéphalie urbaine », *CAHIERS D'OUTRE-MER*, 230, Polynésie, dynamique contemporaine et enjeux d'avenir, 2005, [En ligne], mis en ligne le 1 avril 2008. URL : <http://com.revues.org/document246.html> . Consulté le 13 mars 2008.
- 431) MERLE, I., NAEPELS, M. (éds.), 2003, *Les rivages du temps. Histoire et Anthropologie du Pacifique*, Paris, L'Harmattan, *Cahiers du Pacifique Sud Contemporain*, n°3.
- 432) MEUNIER, O., 2008, *De la démocratisation de la société à celle des formes de connaissance. Vers une ouverture de la forme scolaire aux savoirs socioculturels ?* Paris : L'Harmattan « Espaces interculturels », 423 p.
- 433) MEUNIER, O., 2008, « Les approches interculturelles dans le système scolaire français : vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle ? », *Socio-Logos. Revue de l'association française de sociologie* [En ligne], 3 | 2008, mis en ligne le 06 octobre 2008, Consulté le 04 août 2012. URL : <http://socio-logos.revues.org/1962>
- 434) MEURET, D., 2002, *Le redoublement est-il efficace ? Les réponses de la recherche en éducation*, dossiers de l'IREDU, Université de Bourgogne, 10 p.
- 435) MEYER, M., 2003, « Vers la notion de « cultures régionales » (1789-1871) », *Ethnologie française* 3/2003 (Vol. 33), p. 409-416.
- 436) MICOUD, A., 2004, « Des patrimoines aux territoires durables », *Ethnologie française* 1/2004 (Vol. 34), p. 13-22.
- 437) MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, 2000, *Le français langue seconde*, Direction de l'Enseignement Scolaire, CNDP, Coll. Collège Repères, 43 p.

- 438) MOLINIE, M., 2005, « Retracer son apprentissage : pour quoi faire ? », Acquisition et interaction en langue étrangère [En ligne], 23 | 2005, mis en ligne le 15 décembre 2008, consulté le 25 janvier 2013. URL : <http://aile.revues.org/1712>
- 439) MONS, N., 2007, *Les nouvelles politiques éducatives. La France fait-elles les bons choix ?*, Paris : PUF, 202 p.
- 440) MONTAGNE-MACAIRE, D., 2007, « Didactique des langues et recherche-action », *Cahiers de l'Acedle*, numéro 4, juin 2007, p.93-120.
- 441) MONTELLE, C., 2005, *La parole contre l'échec scolaire : la haute langue orale*, Paris : L'Harmattan.
- 442) MOORE, D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Didier/ Paris LAL, 320 p.
- 443) MOORE, D., 2009, « Plurilinguismes et francophonies à l'école du Pacifique », in Fillol & Vernaudon, 2009, p. 93-118.
- 444) MORHAIN, C., 2002, « Éducation et cultures 'le temps qui passe' », *Tahiti-Pacifique magazine*, n° 135, juillet 2002.
- 445) MORIN, E., LE MOIGNE, J.L., 1999, *L'intelligence de la complexité*, L'Harmattan, Collection « Cognition et formation », 332 p.
- 446) MORIN E., VALLEJO-GOMEZ N., 2008, « La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques. Entretien avec Edgar Morin », *SYNERGIES Monde* n° 4, pp. 249-262.
- 447) MORIN, E., 2004, *La Méthode. 6 : Éthique*, Paris : Seuil, 243 p.
- 448) MORIN, E., 2001, *La Méthode. 5 : L'Humanité de l'humanité. L'Identité humaine*, Paris : Le Seuil « Points », 360 p.
- 449) MORIN, E., 1999, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESCO, Paris, 67 p.
- 450) MORIN, E., 1998, *Pourquoi et comment articuler les savoirs*, Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie. <http://www.ladocfrancaise.gouv.fr/BRP/notices/984000978.html>
- 451) MORIN, E., 1990a, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, communication et complexité, 158 p.
- 452) MORIN, E., 1990b, *Science avec conscience*, nouvelle édition, Le Seuil « Points ».
- 453) MORIN, E., 1977, *La Méthode. 1. La nature de la nature*, Paris : Le Seuil « Points », 406 p.
- 454) MOURA, J.-M., 2006, « Postcolonialisme et comparatisme », *Vox Poetica*, 20/05/2006 [en ligne] <http://www.vox-poetica.org/sflgc/biblio/moura.html>
- 455) MOYRAND, A. 2007, *Droit institutionnel de la Polynésie française*, « Portes océanes », L'Harmattan, 374 p.
- 456) MUCCHIELLI, A., 2004, « Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains », *Recherches qualitatives– hors-série – n°1*, Actes du colloque recherche qualitative et production de savoirs, UQAM, 12 mai 2004 [en ligne] www.recherche-qualitative.qc.ca/Actes/ARQ/texte/Muchielli/actes.pdf
- 457) NAUDET, J., 2011, « La portée contestataire des études postcoloniales. Entretien avec Jacques Pouchepadass », LA VIE DES IDEES, 16 septembre 2011 <http://www.laviedesidees.fr/La-portee-contestataire-des-etudes.html>
- 458) NDOBO, A., FLEURY-BAHI, G. & AL., 2007, « Effets différenciés des processus d'identification au lieu et aux pairs en contexte scolaire », in Florin & Vrignaud, 2007 : 183-199.
- 459) NICOLESCU, B., 1998, « Le tiers inclus - De la physique quantique à l'ontologie », *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires* n° 13, Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b13/b13c11.htm> consulté le 20 août 2012.
- 460) NOCUS, I., FLORIN, A., GUIMARD, P., VERNAUDON, J., 2012, « Effets de dispositifs pédagogiques qui valorisent les langues locales sur les dimensions cognitives et conatives au CP et CE1 », in

- Ailincai R., (coord.), Groux, D., (redacteur), *L'informel dans l'éducation de l'enfant, Raisons Comparaisons Éducatives La Revue française d'éducation comparée*, n°8, juillet 2012, p.165-185.
- 461) NOCUS I. et al. , 2012, « Évaluation psycholinguistique et sociolinguistique de dispositifs d'enseignement qui valorisent les langues et cultures locales en Océanie : bilan d'étape du programme ECOLPOM », [en ligne] http://www.alk.gouv.nc/portal/page/portal/alk/ress_docu/lecoleplurilingue/nocus_al
- 462) NOCUS, I., FLORIN, A., GUIMARD, P., VERNAUDON, J., 2007, « Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral / écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie », *BULLETIN DE PSYCHOLOGIE*, Tome 60 (5), N°491, 2007, p. 471-488.
- 463) NOCUS, I., GUIMARD, P., FLORIN, A., 2009, « L'évaluation des dispositifs bilingues d'enseignement en Océanie francophone » in FILLOL & VERNAUDON (dir.), 2009, p.119-135.
- 464) NOCUS, I., GUIMARD, P. & FLORIN, A., 2006, *Évaluation de l'expérimentation pour l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie Française. Rapport de recherche pour la session n°1 au Gouvernement de la Polynésie Française (30 pages + annexes).*
- 465) NONNON, E., & GOIGOUX, R., 2007, *Les ratés de l'apprentissage de la lecture au collège*, Repères 35, Lyon : INRP, 328 p.
- 466) NORMAND, R., 2004, « Les comparaisons internationales de résultats : problèmes épistémologiques et questions de justice », *Éducation et Sociétés / L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation*, 2003/2 (n° 12), p.73-89.
- 467) OBEYESEKERE, G., 1992, *The Apotheosis of Captain Cook. European Mythmaking in the Pacific*, Princeton: Princeton University Press.
- 468) OCDE, 2011, *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III)*, PISA, Éditions OCDE, [en ligne] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091542-fr>
- 469) OCDE, 2011, *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, PISA, Éditions OCDE, [en ligne] <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091573-fr>
- 470) OCDE, 2010a, *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*. Paris: OCDE. Bientôt disponible à l'adresse suivante : http://www.oecd-ilibrary.org/education/resultats-du-pisa-2009-surmonter-le-milieu-social_9789264091528-fr
- 471) OCDE, 2010b, *Comblent l'écart pour les élèves immigrés : politiques, pratiques et performances. Examens de l'OCDE sur la formation des migrants*. Paris : OCDE.
- 472) OUANE, A., & GLANZ, C., (dir. pub.) 2011, *Optimiser l'apprentissage, l'éducation et l'édition en Afrique : le facteur langue. Étude bilan sur la théorie et la pratique de l'enseignement en langue maternelle et l'éducation bilingue en Afrique subsaharienne*, UNESCO/ ADEA, 379 p.
- 473) OURBAK, D., 2000, *Pour une analyse sociologique des instituteurs en Polynésie française, DEA Sociétés et cultures dans le Pacifique insulaire*, UPF, 93 p. (non publié).
- 474) O'REILLY, P., 1962, «Le français parlé à Tahiti", *Journal de la Société des Océanistes*, n° 18.
- 475) ORAISON, A., « Quelques réflexions sur l'article 72-3 de la Loi fondamentale de la Ve République, introduit par la loi constitutionnelle du 28 mars 2003 concernant les DOM-TOM », *Cahiers d'outre-mer*, 225, *Insularité, société et développement*, 2004, [En ligne], <http://com.revues.org/document719.html> Consulté le 13 mars 2008.
- 476) PAIA, M. & VERNAUDON, J., 2002, « Le Tahitien : plus de prestige, moins de locuteurs », dans *La France et les Outre-Mers*, Paris, *Hermès*, n°32-33, p. 395-402.
- 477) PALLOTTI, G., 2002, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », *AILE*, 16, [en ligne] <http://aile.revues.org/document1395.html>

- 478) PAMBRUN, J.-M. TERA'ITUATINI, 2010, *L'île aux anthropologues, petit traité d'anthropologie satirique*, Paris : Le Manuscrit, 132 p.
- 479) PAMBRUN, J.-M., 2008, *Les voies de la tradition*, Paris : Le Manuscrit, 215 p.
- 480) PAMBRUN, J.-M., 2008, « Sur les traces du *pupu* à l'époque pré-européenne (Recherche de variables significatives) » *Bulletin de la Société des Études Océaniques* n°312, avril 2008, pp. 63-80
- 481) PAMBRUN, J.-M. 2001, « Paroles tragiques de l'écrivain ma'ohi », *Île en île* [en ligne] http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/paroles/pambrun_paroles-tragiques.html
- 482) PANOFF, M., « Introduction. The Pacific way : un rêve évanoui ? », *Journal de la Société des océanistes*. 92-93, 1991-1-2. p. 3-6.
- 483) PANOFF, M., 1989, *Tahiti métisse. L'aventure coloniale de la France*, Paris : Denoël.
- 484) PANOFF, M., 1982, « Tahiti et la langue du tard-venu », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 6, n° 2, 1982, p. 81-88.
- 485) PATEL, S., 1999, *O Tahitienne, la découverte aux temps anciens, la rencontre aux temps présents : rôle et identités féminins, perspectives civilisationnistes*, Thèse de doctorat en études anglaises, 654 p.
- 486) PELTZER, L., 2009, « Le cas du tahitien et des langues polynésiennes en Polynésie française », TREMA [En ligne] 31 | Consulté le 10 août 2012. <http://trema.revues.org/971>
- 487) PELTZER, L., 2002, *Chronologie des événements politiques, sociaux et culturels de Tahiti et des archipels de la Polynésie française*, Papeete : Au Vent des îles, 220 p.
- 488) PELTZER, L., 1999, « Brève histoire de l'enseignement du tahitien en Polynésie française », *Bulletin de la Société des études océaniques*, n°283, pp. 43-95.
- 489) PENLOUP, M.-C., CHABANOIS, M., JOANNIDES, R., 2011, « La "posture" : effet de mode ou concept pour la didactique du français ? », in DAUNAY B., REUTER Y., SCHNEUWLY B. (éd), *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, pp.151-174.
- 490) PERINI, A., 1985, *L'introduction du vernaculaire dans l'enseignement du premier degré de l'aire géographique tahitianophone. Contribution à une réflexion*, Thèse de Doctorat 3° cycle, Université de Grenoble III, non publiée, 222 p.
- 491) PERISSOL, P.-A. (prés.), 2005, *Rapport d'information sur la définition des savoirs enseignés à l'école*, Commission des Affaires culturelles, familiales et sociales, Assemblée nationale.
- 492) PERRENOUD, Ph., 2001, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*, Paris, ESF.
- 493) PERRENOUD, P., 1999, « Raisons de savoir », in *Vie Pédagogique* (Québec), n° 113, nov.-déc. 1999, pp. 5-8.
- 494) PERRENOUD, P., 1995, *Dix non dits ou la face cachée du métier d'enseignant*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, en ligne à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1995/1995_04.html, consulté le 02/03/07.
- 495) PERRENOUD, P., 1993, *Curriculum : le formel, le réel, le caché*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, en ligne à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- 496) PERRET, V., JOSSERAND, E., 2003, *Le paradoxe : penser et gérer autrement les organisations*, Paris : Ellipses, 303 p.
- 497) PERRET, B., 2006, « De la valeur des structures sociales : capital ou patrimoine ? » in Antoine Brevort et Michel Lallement, *Le capital social*, La Découverte.
- 498) PERRIN-GLORIAN, M.-J., & REUTER, Y., 2006, *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Asq : presses universitaires du Septentrion, 208 p.

- 499) PERY, N., 1998, *Langues et cultures régionales : rapport d'étape* Premier ministre, <http://www.ladocfrancaise.gouv.fr/BRP/notices/984000481.html>
- 500) PICARD J.-L., 2001, *Les élèves par eux-mêmes*, collège de Faa'a 1998-2001, Direction des Enseignements Secondaire, [en ligne] <http://www.itereva.pf/disciplines/lettres/jlp/sommaire.htm>
- 501) PIEROZAK I., ELOY J.-M. (Dir.), 2009, *Intervenir : appliquer, s'impliquer ?* V^o Colloque international du RFS, Amiens – 13-15 juin 2007, Paris : L'Harmattan « Espaces discursifs », 304 p.
- 502) PIETRO (DE) J.-F., 2002, « Et si, à l'école, on apprenait aussi ? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés », *AILE*, 16 <http://aile.revues.org/document1382.html>
- 503) PILLON, P., 1995, "Le Pacifique insulaire, périphérisations et recompositions spatiales», dans ORSTOM, Nouméa/NCL (ed.); Commission Française de Géographie Politique, (ed.) - *Vivre dans une île, géopolitique des insularités en Europe et dans le monde*, ORSTOM : Nouméa.
- 504) PITHON, G. ET AL., 2008, *Construire une communauté éducative. un partenariat famille-école-association*, Bruxelles, De Boeck Université « Perspectives en éducation et formation », 260 p.
- 505) POIGNANT, B., 1998, *Langues et cultures régionales : rapport au Premier ministre*. La Documentation française. <http://www.ladocfrancaise.gouv.fr/BRP/notices/984001448.html>
- 506) POIRIER, V., 2000, *L'enseignement catholique en Polynésie française de 1945 à aujourd'hui*, mémoire de DEA « sociétés et cultures dans le Pacifique insulaire », UPF, 122 p. (non publié).
- 507) POIRINE, B., 1995, *Les petites économies insulaires, théories et stratégies de développement*, Paris : L'Harmattan, 198 p.
- 508) POIRINE, B., 1994, « Développement économique et traditions socio-culturelles dans le Pacifique insulaire », *Journal de la Société des océanistes*, 98, 1994-1. p. 9-20.
- 509) POIRINE, B., 1992, *Tahiti, du melting-pot à l'explosion ?*, Paris, L'Harmattan, 158 p.
- 510) POIRINE, B., 1991, « L'échec scolaire des Polynésiens », *Bulletin de la Société des études océaniques*, n°253.
- 511) PONTHEUX, S., 2006a, « Usages et mésusages du capital social », in A. Bevort et M. Lallement (dir.), 2006.
- 512) PONTHEUX, S., 2006b "Le capital social, un concept flou", *Alternatives économiques*, n°243, janvier 2006.
- 513) PRIGOGINE, I., 1995 "Entretien avec Ilya Prigogine". *Résonance* n°9, octobre 1995 / IRCAM - Centre Georges-Pompidou. <http://www.ircam.fr/activités/com-valo/communication/res9.html>.
- 514) POMARE, (PRINCESSE TAKAU), 1971, *Mémoires de Marau Taaroa, dernière reine de Tahiti*, traduit par sa fille la Princesse Ariimanihini Takau Pomare, Publication de la société des océanistes, n°27, Musée de l'homme, Paris, 291 p.
- 515) PUREN, Ch., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes, essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier / CREDIF, 217 p.
- 516) PUTNAM, Robert D., *Bowling Alone : le déclin du capital social aux États-Unis*, traduit de l'anglais in BEVORT & LALLEMENT (2006 : 35-51).
- 517) PREVOST, PAUL J. C., 1970, « L'expansion de la zone d'influence de la langue tahitienne. » in *Journal de la Société des océanistes*. n°28, Tome 26, p. 256-260.
- 518) PRUDENT, L. F., TUPIN, F., ET WHARTON, S., (coord.), 2005, *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* Bern : Peter Lang, 483 p.
- 519) QUEFFELEC, A., 2007, « Le camfranglais, un parler jeune en évolution : du résoclecte au véhiculaire urbain », in LEDEGEN G., *Pratiques linguistiques des jeunes en terrains plurilingue*, L'Harmattan, Espaces discursif, 93-118.
- 520) QUENTIN, D., 2010, *Rapport fait au nom de la commission des lois constitutionnelles, de la législation et de l'administration générale de la république sur le projet de loi organique (n°*

- 3504), adopté par le sénat après engagement de la procédure accélérée, relatif au fonctionnement des institutions de la Polynésie française, ASSEMBLEE NATIONALE, [en ligne] [Http://Www.Assemblee-Nationale.Fr/13/Rapports/R3556.Asp#P176_18903](http://Www.Assemblee-Nationale.Fr/13/Rapports/R3556.Asp#P176_18903)
- 521) RAAPOTO, J.-M., 2002, « Ça c'est sûr choa ia, ... il a encore chape l'école ! » Ou « De l'interlangue "franco tahitienne" à la rencontre des deux langues... » <http://www.itereva.pf/mlf/raa0.htm>
- 522) RAAPOTO, J.-M., 1997, *Dimension orale du reo ma'ohi aux îles de la Société*, UPF.
- 523) RACINE, S., 1990, *De la parole des ancêtres à la parole contemporaine. Performance en énonciation-narration du récit oral en classe de sixième. L'exemple polynésien*, Besançon, thèse de doctorat, 450 p.
- 524) RAFONI, J.-C., 2007, *Apprendre à lire en français langue seconde*, Paris : L'Harmattan.
- 525) RALLU, J.-L. (dir.), 1997, *Population, migration et développement dans le pacifique sud*, Paris : Unesco, 229 p.
- 526) RAVAUULT, F., 1982, « Le français dans une société pluri-culturelle : l'exemple de la Polynésie », *Anthropologie et Sociétés*, 1982, 6 (2), p. 89-106.
- 527) REGNAULT, J.-M., 2010, « La France en Polynésie française : quelle volonté de rester présente ? », ECHO GEO [En ligne], Numéro 11 | 2010, mis en ligne le 24 février 2010, consulté le 16 juillet 2010. URL : <http://echogeo.revues.org/11506>
- 528) REGNAULT, J.-M., 2007, *Tahiti malade de ses politiques*, Papeete : les éditions de Tahiti, 125 p.
- 529) REGNAULT, J.-M., 2005a, *Le pouvoir confisqué en Polynésie française, l'affrontement Temaru/Flosse*, Paris : Les Indes Savantes, 184 p.
- 530) REGNAULT, J.-M., 2005b, « Crise politique en Polynésie française, mai 2004 – février 2005 », *Cahiers d'outre-mer*, 230 | Avril-Juin 2005, *Polynésie, dynamique contemporaine et enjeux d'avenir* [En ligne] <http://com.revues.org/document441.html> Consulté le 11 mars 2008.
- 531) REGNAULT, J.-M., 2004a, « La précarité économique, politique et institutionnelle de la Polynésie française : menaces et engouements au paradis terrestre » in *Journal de la Société des Océanistes* n°119 Année 2004-2, p.201-210.
- 532) REGNAULT, J.-M., 2004b, « Un espace d'instabilité : le Pacifique insulaire intertropical », *Cahier d'histoire immédiate*, université de Toulouse, n°25.
- 533) REGNAULT, J.-M., 1995, *Des partis et des hommes en Polynésie française*, Papeete, Haere Po No Tahiti, 198 p.
- 534) REGNAULT, J.-M., 1999, « Citoyen et / ou sujet des colonies, puis des territoires d'outre-mer : généralités et exemple des possessions françaises de l'Océanie », in FABERON & GAUTIER, 1999, p.156-165.
- 535) REMOND, M., 2005, « Regards croisés sur les évaluations institutionnelles », in *Repères* N° 31/2005 « L'évaluation en didactique du français: résurgence d'une problématique », p.113-140.
- 536) REUTER, Y., COHEN-AZRIA, C., DAUNAY, B., DELCAMBRE-DERVILLE, I., 2007, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck Université, 272 p.
- 537) REUTER, Y., 2006, « Penser les méthodes de recherche en didactique », in PERRIN-GLORIAN & REUTER, 2006, p.9-26.
- 538) REY, O., 2012, *Le défi de l'évaluation des compétences, Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°76, [en ligne] <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=76&lang=fr>
- 539) REY, O., FEYFANT A., 2012, *Vers une éducation plus innovante et créative, Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°70, janvier. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=70&lang=fr>

- 540) REY, O., 2011, PISA : ce que l'on en sait et ce que l'on en fait. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n°66. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=66&lang=fr>
- 541) RIGO, B., 2004, « enjeu d'une pensée métisse : déstructuration ou dialectique ? » in *Journal de la Société Des Océanistes* n°119, année 2004-2.
- 542) RIGO, B., 1997, *Lieux-dits d'un malentendu culturel. Analyse anthropologique et philosophique du discours occidental sur l'altérité polynésienne*, Papeete, Au vent des îles.
- 543) RINGEON, G., 1972, "Une minorité européenne dans le Pacifique : les Français à Tahiti" dans " Sociétés et espaces océaniques en transition : études sociales et économiques en Polynésie orientale et Mélanésie du sud ", *Cahiers ORSTOM*, Série Sciences Humaines, 1972, Vol. 9, No 1, Paris ORSTOM, p. 41-47
- 544) RISPAIL, M.,(DIR.), JEANNOT, C, TOMC, S., TOTOZANI M., 2012, *Esquisses pour une école plurilingue, réflexions sociodidactiques*, Paris : L'harmattan, Espaces discursifs, 254 p.
- 545) RISPAIL, M., *Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques* [en ligne] www.forumlecture.ch/ www.leforum.ch, 1-2011.
- 546) RISPAIL, M., 2003, *Le francique, de l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*, Paris : L'harmattan, 184 p.
- 547) ROBILLARD (de), D., 2007, « La linguistique autrement : altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité : en attendant que le Titanic ne coule pas » *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, n° 1. [En ligne] <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique51>
- 548) ROBILLARD (de), D., (dir), 2010, *Réflexivité, herméneutique. Vers un paradigme de recherche?*, *Cahiers de Sociolinguistique* n°14, 188 p.
- 549) ROBINEAU, C., 2009, « Marae, population et territoire aux îles de la Société. Le réseau mā'ohi », in *Journal de la Société des Océanistes* 128 | janvier-juin 2009. [En ligne] <http://jso.revues.org/>
- 550) ROBINEAU, C, 1998, « Chefferie, leadership et communautés territoriales aux îles de la Société » in GUILLAUD, SEYSSET & WALTER, 1998, *Le voyage inachevé... à Joël Bonnemaïson* Paris : Orstom, p. 319-322.
- 551) ROBINEAU, C., 1977, « Reproduction sociale ou changement en Polynésie orientale. Le cas tahitien » in *Essais sur la reproduction de formations sociales dominées (Cameroun, Côte d'Ivoire, Haute-Volta, Sénégal, Madagascar, Polynésie)* Paris : Orstom, p. 159-192.
- 552) ROULET, É., 1980, *Langue maternelle et langues seconde. Vers une pédagogie intégrée*, CREDIF-Hatier, coll° "LAL".
- 553) ROSNAY (DE), J., 2012, *Surfer la vie, comment sur-vivre dans la société fluide*, LLL, 254 p.
- 554) ROSNAY (DE), J., 1975, *Le macroscopie*, Paris : Le Seuil « points », 350 p.
- 555) SAHLINS, M., 1979, (1989 trad. fse), *Des Îles dans l'Histoire*, Paris : Gallimard/Seuil, Hautes Études, 190 p.
- 556) SAINT-MARTIN, C., 2001, *Réflexions sur la pertinence du concept « français langue seconde » pour la formation professionnelle des enseignants en Polynésie française*, mémoire de DEA *Espaces et sociétés du monde océanien*, sous la direction du Pr. Bruno SAURA, Université de la Polynésie française, 188 p. + annexes. (Non publié)
- 557) SALAÜN, M., 2012, « Quand la langue d'origine rencontre la forme scolaire : le cas du tahitien en Polynésie française », in, Ailincal R., (coord.), Groux, D., (redacteur), *L'informel dans l'éducation de l'enfant, Raisons Comparaisons Éducatives La Revue française d'éducation comparée*, n°8, juillet 2012, P.185-207.
- 558) SALAÜN, M., 2011, *Renforcer l'enseignement des langues et culture polynésiennes à l'école élémentaire. Contribution à l'évaluation de l'expérimentation Ecolpom en Polynésie*

Française : aspects sociolinguistiques, [en ligne] <http://www.reo.dep.pf/docs/lien-web/rapport-salaun-ecolpom-synthese.doc>

- 559) SALAÛN, M., 2005, *LA francophonie en contexte post-colonial*, Communication à la conférence annuelle de l'AAA - Washington DC, décembre 2005. [En ligne] <http://gdr.mutins.org/IMG/pdf/AAAfr.pdf> Consulté le 13/12/09.
- 560) SALAÛN, M. 2005b. « De la mentalité primitive au choc des cultures. L'échec scolaire kanak et son étiole : état des lieux (communs) » in V. Fillol & J. Vernaudo 2005, p. 129-144.
- 561) SANTACROCE, M., (ed.), 2003, *Faits de Langue. Faits de Discours. Données, processus et modèles. Qu'est-ce qu'un fait Linguistique ?*, Paris : L'Harmattan « Marges Linguistiques ».
- 562) SAURA, B., 2008, *Tahiti Ma'ohi - Culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*, Papeete : Au vent des îles, 529 p.
- 563) SAURA, B., 2004, « Dire l'autochtonie à Tahiti », *Journal de la Société Des Océanistes* 119 | Année 2004-2, Consulté le 14 Août 2012. [En ligne] <http://jso.revues.org/126>
- 564) SAURA, B., 2002, « Enterrer le placenta ; l'évolution d'un rite de naissance en Polynésie française », *Ile en Ile*, [en ligne] <http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/paroles/saura.html>
- 565) SAURA, B., 1997, *Des tahitiens, des français. Leurs représentations réciproques aujourd'hui*, Papeete : Au vent des Iles, 157 p.
- 566) SAURA, B., 1996, « Langue, représentation du temps et vision du monde à Tahiti », dans *Bulletin de la Société des études océaniques*, n° 269-270.
- 567) SAURA, B., 1993, *Politique et religion à Tahiti*. Papeete : Polymages-Scoop, 364 p.
- 568) SAURA, B., 1989, " Théologie de la libération et théorie de la Culture " chez Duro Raapoto, *Bulletin de la Société des Études Océaniques*, 1989, vol. 20, n°246, pp. 1-15
- 569) SAVOIE-ZAJC, L., 2007, « L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action », in Cros F., *L'agir innovatif. Entre créativité et formation, Bruxelles, de Boeck université « perspectives en éducation et formation »*, p. 61-75.
- 570) SENGHOR LEOPOLD, S., 1967, « Qu'est-ce que la négritude ? », *Études françaises*, vol. 3, n° 1, 1967, p. 3-20 [en ligne] <http://id.erudit.org/iderudit/036251ar>
- 571) SCHLEMMER, Bernard « De quelques caractéristiques du groupe familial tahitien. Normes, comportements, projections », *Cahiers des Sciences Humaines*, 25 (3) 1989 : 393-405.
- 572) SCHÖN, D. A., 1994, *Le praticien réflexif*. Montréal : Éditions logiques, 420 p.
- 573) SCHOETTL, J.-E., 2004, « Un nouveau statut pour la Polynésie française après la révision constitutionnelle de mars 2003 », *Revue juridique polynésienne (RJP)*, Tahiti, Association de législation comparée des pays du Pacifique (ALCPP), numéro hors série.
- 574) *SECRETARIAT ACP, 2006. « Manuel Sur les industries culturelles acp », BRUXELLES, SECRETARIAT ACP, 54 P.*
- 575) SERIOT, P., TABOURET-KELLER, A., 2004, *Le discours sur la langue sous les régimes autoritaires*, *Cahiers de l'ILSL*, N° 17, Lausanne : Institut de Linguistique et des Sciences du Langage de l'Université de Lausanne, 342 p.
- 576) SIMONIN, J., WATIN, M. & WOLFF, E., 2009, « COMMENT devient-on Réunionnais du monde ? Une diaspora performée par internet » *TIC & Societe Vol. 3, n° 1-2 | 2009, TIC et diasporas* <http://ticetsociete.revues.org/653#tocto3n2>
- 577) SMOUTS, M.-C., *La situation postcoloniale. Les postcolonial studies dans le débat français*, Paris, Presses de Sciences Po « Références », 2007, 456 pages.
- 578) SPITZ, C. T., 2011, *Elles, terres d'enfance, roman à deux encres*, Tahiti/Pirae : Au vent des îles.
- 579) SPITZ, C. T., 2007, « Traversées océaniques », *Multitudes*, 2007/3 – 30, p. 29 à 36
- 580) SPITZ, C. T., 1991, *L'Île des rêves écrasés*, Papeete : éditions de la plage, 189 p.
- 581) STORA, B., 2007, « La France postcoloniale », in Smouts (2007), p. 293-298.

- 582) STENGERS, I., 2002, *Sciences et pouvoirs*, Paris : La découverte, 120 p.
- 583) SUCHAUT, B., 2008, « Hétérogénéité des apprentissages et efficacité pédagogique », *Séminaire inter académique : Enseigner en réseaux « ambition réussite » : le diagnostic scolaire au service de l'action pédagogique*, Direction générale de l'Enseignement scolaire Ministère de l'Éducation nationale, Paris, 16 janvier 2008.
- 584) TAGLIONI, François, « Fragmentation, altérité et identité dans les sociétés insulaires », *L'Espace Politique*, 11 | 2010-2, Consulté le 13 août 2012. [En ligne] <http://espacepolitique.revues.org/index1634.html>
- 585) TCHERKEZOFF, S., 2009, *Polynésie / Mélanésie : l'invention des "races" et des régions de l'Océanie (XVIIe-XXe siècles)*, Papeete : Au Vent des îles (Culture océanienne).
- 586) TCHERKEZOFF, S., 2005, « La Polynésie des vahinés et la nature des femmes : une utopie occidentale masculine », *Clio*, n° 22-2005, *Utopies sexuelles*, [En ligne] <http://clio.revues.org/index1742.html> Consulté le 23 juillet 2010.
- 587) TCHERKEZOFF, S., 2004, *Tahiti-1768 : Jeunes filles en pleurs, la face cachée des premiers contacts et la naissance du mythe occidental*, Papeete : Au Vent des îles (Culture océanienne), 536 p.
- 588) TE TAMA TI'A HOU (Union polynésienne pour la jeunesse), 2007, *La jeunesse de Polynésie française en quelques chiffres* [En ligne] URL : <http://fr.calameo.com/read/000076304a531bc7401c2>
- 589) TETAHIOTUPA, E. et al. 2007, Enquête sur l'expérimentation renforcée des langues polynésiennes à l'école primaire, Ministère de l'Éducation de la Polynésie française.
- 590) TETAHIOTUPA E., 2004, « Les langues polynésiennes : obstacles et atouts », *Journal de la Société Des Océanistes*, 119 | Année 2004-2, [En ligne] <http://jsoc.revues.org/index128.html> Consulté le 13 décembre 2009.
- 591) THELOT C., VALLET L.-A., 2000, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et Statistique* N° 334, 2000 – 4, 30 p.
- 592) THIEBAULT, J.-L., « Les travaux de Robert D. Putnam sur la confiance, le capital social, l'engagement civique et la politique comparée », *Revue internationale de politique comparée*, vol. 10 n° 3, 2003, pp 341-355
- 593) THEUREAU, 2008, J., *L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française* CNRS/IRCAM [en ligne] <http://www.activites.org/v1n2/theureau.pdf>
- 594) TODOROV, T., 1989, *Nous et les autres*, Paris, Le Seuil, Points, 538 p.
- 595) TOULLELAN, P.-Y., GILLE, B., 1999, *De la Conquête à l'exode*, Tome 1 : *Les migrations contraintes en Océanie, terres de colonisation et d'immigration*, 345 p., Tome 2 : *Les migrations contemporaines en Océanie, terre d'exil*, Papeete : Au vent des îles, 296 p.
- 596) TOULLELAN, P.-Y., GILLE, B., 1994, *Le mariage franco-tahitien*, Tahiti : Polymages-Scoop, 191 p.
- 597) TREMON, A.-C., 2008, « Logiques « autonomiste » et « indépendantiste » en Polynésie française », *Cultures & Conflits*, Articles inédits [En ligne], mis en ligne le 25 mars 2005. URL : <http://conflits.revues.org/index1709.html> Consulté le 13 juillet 2010.
- 598) TREMON, A.-C., 2010, *Chinois en Polynésie française : Migration, métissage, diaspora*, Nanterre, Société d'ethnologie, 425 pages
- 599) TREMON, A.-C., 2007, « Mémoire d'immigrés et malemort : controverses autour du passé coolie chez les Chinois de Tahiti », *Les Cahiers De Framespa* 3 | [En ligne] <http://framespa.revues.org/381> 2007consulté le 20 août 2012.
- 600) TREMON, A.-C., 2005, « Logiques « autonomiste » et « indépendantiste » en Polynésie française », *Cultures & Conflits*, Inédits, [En ligne] <http://www.conflits.org/index1709.html> Consulté le 10 mars 2008.

- 601) TREMON, A.-C., 2007, « Fils illégitimes, affiliations conflictuelles. Métissage et identité “demie” en Polynésie française », *L'homme*, 181, Divination et cognition, [en ligne] <http://lhomme.revues.org/document2947.html> Consulté le 15 novembre 2010.
- 602) TRIMAILLE, C. & BILLIEZ, J., 2007, « Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de "parler" ? » dans C. Molinari et E. Galazzi *Les français en émergence*, Bern, Peter Lang, pp. 95-109
- 603) TROADEC, B., 1999, *Psychologie culturelle du développement*, Armand Colin.
- 604) TROADEC, B., 1996b, « École, culture et développement de l'intelligence. Épidémiologie de la logique », dans, *Nouvelle Revue d'ethnopsychiatrie* n° 30, *Le paradis. Savoir médical et pouvoir de guérir à Tahiti*, Paris : La pensée sauvage.
- 605) TROADEC, B., 1996a, « L'enfant de Tahiti. Prémices d'une psychologie contemporaine », *Journal de la Société des Océanistes* n° 102, 1996.
- 606) TROADEC, B. 1992, « Demi-Tahitien : Tahitien et Demi à la fois ? Une approche psychologique de l'identité polynésienne d'aujourd'hui », *Journal de la Société des Océanistes* n° 95, p. 227-236.
- 607) TROIANIELLO, A., 2004, « Droit constitutionnel local. Le nouveau statut d'autonomie de la Polynésie française (loi n° 2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française) », *Revue Française de Droit Constitutionnel* 2004/4, n° 60, p. 833-860.
- 608) TROTTIER, C., 2005, « L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? », *Éducation & Sociétés* 2/2005 (n° 16), p. 77-97.
- 609) TRYON, D. & (DE) DECKKER P., (Dir.), 1998, *Identités et mutations dans le Pacifique à l'aube du troisième millénaire*, Actes du colloque tenu à l'Ambassade d'Australie à Paris les 29-30 mai 1997, Bordeaux : Centre de Recherches sur les Espaces tropicaux de l'Université Bordeaux 3, 194 p .
- 610) TRYON, D., 1998, « Les populations du Pacifique, langue, migration et identité », in TRYON & De DECKKER 1998, p. 5-20.
- 611) TUPIN, F. & SAUVAGE LUNTADI, L., 2010, « La situation professionnelle comme traduction du rapport dialectique entre acteurs et contextes », *Actes du congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010.
- 612) TUPIN, F., & WHARTON, S., 2009, *Intervenir en contexte sensible : du fragile équilibre entre implication et distanciation*, in Pierosack & Eloy, 2009, pp. 74-88.
- 613) TUPIN, F., 2012, « De la nécessaire contextualisation des pratiques enseignantes pour simultanément socialiser et instruire : le cas de l'île Maurice », in Lenoir, Y., & Tupin, F. (dir.), *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*, Québec : Presses de l'Université Laval. p. 323-351.
- 614) UNESCO/Direction du bureau régional pour l'éducation en Afrique, 2012, *Évaluation externe du pôle d'analyse sectorielle en éducation - pôle de Dakar. Rapport final*. Août 2012 [en ligne] http://www.globalpartnership.org/media/Board/Paris-2012/GPE_BoardofDirectors_November2012_DOC_12_PoleDeDakar_FR.pdf
- 615) UNESCO, 2009, *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*, Paris : Unesco, 37 p. [en ligne] <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849f.pdf>
- 616) UNESCO, 2003, *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation. Un défi et une vision*. Paris, Unesco.
- 617) URGELLI, B., 2012, *Logiques de communication et d'éducation dans l'enseignement de questions socioscientifiques, colloque de sociologie et didactique*, 13-14 sept. 2012, HEP Vaud [en ligne] <http://www.hepl.ch/cms/accueil/formation/unites-enseignement-et-recherche/agirs-acteurs-gestions-identites/actualites/colloque-sociologie-et-didactique/demande-sociale-du-savoir-et-cur/les-implications-dune-interdisci.html>

- 618) URGELLI, B., 2009, *Logiques d'engagement d'enseignants face à une question socioscientifique médiatisée : le cas du réchauffement climatique*, thèse pour l'obtention du grade de docteur en sciences de l'éducation - sciences de l'information et de la communication, université de Lyon, [en ligne] <http://benoit.urgelli.free.fr/recherches/these-2009/index.html>
- 619) VARELA, F. J., 1989, *Invitation aux sciences cognitives*, Paris: Seuil, Collection points sciences, 123 p.
- 620) VARELA, F. J., THOMSON, E. & ROSCH, E., 1993, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Seuil.
- 621) VARELA, F.J., 1998, « Le cerveau n'est pas un ordinateur. on ne peut comprendre la cognition si l'on s'abstrait de son incarnation ». Entretien Avec Hervé Kempf. *La Recherche*, no. 308 avril 1998, p.109-112
- 622) VAN DER GRIJP P., 2002, « Configurations identitaires et contextes coloniaux », le journal de la société des océanistes, [en ligne], 113 | mis en ligne le 27 mai 2008. url : <http://jso.revues.org/1601>
- 623) VENAYRE, F., L'emploi en Polynésie française : situation actuelle et difficulté d'interprétation in *RJC* http://www.upf.pf/IMG/pdf/05-RJP15-L_emploi-en-PF.pdf
- 624) VERDELHAN-BOURGADE, M., « Plurilinguisme : pluralité des problèmes, pluralité des approches », *TREMA* [En ligne], 28 | 2007, mis en ligne le 30 septembre 2010, Consulté le 21 juillet 2011. URL : <http://trema.revues.org/246>
- 625) VERDELHAN-BOURGADE, M., 2007, *Le français langue seconde, un concept et des pratiques en évolution*, collection "Perspectives en Éducation et Formation", 256 p.
- 626) VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002) : *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, coll. Éducation et Formation, PUF.
- 627) VERGES, F., 2005, « « Le Nègre n'est pas. Pas plus que le Blanc ». Frantz Fanon, esclavage, race et racisme », *Actuel Marx*, Presses Universitaires de France, 2005/2 - n° 38, pages 45 à 63.
- 628) VERNAUDON, J. ET FILLOL, V., coord. (2009) *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane. Évaluations des dispositifs dans le Pacifique* Paris : L'Harmattan.
- 629) VERONIQUE, G. D., 2005 : « L'enseignement-apprentissage du français en situation scolaire plurilingue à La Réunion – Quelques réflexions circulaires » in Prudent, Tupin & Wharton (éds), 2005, p. 379-397.
- 630) VERONIQUE, G. D., « Interlangues françaises et créoles français », *Revue française de linguistique appliquée*, 2005/1 Vol. X, p. 25-37.
- 631) VIALA, A., BERTRAND, D., VIGNER, G. (Dir.), 2000, *Le français langue seconde*, Paris, CNDP/Ministère de l'Éducation nationale, 44 p. (Collège – série Repères).
- 632) VISETTI, Y.-M., 2003, « Formes et théories dynamiques du sens » *Texto !* mars 2003 [en ligne]. Disponible sur : <http://www.revue-texto.net/Inedits/Visetti/Visetti_Formes1.html>.
- 633) VOLLMER, H. J., 2006, *Vers un instrument européen commun pour la/les langues de scolarisation*. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg : Conseil de l'Europe. [En ligne] <http://www.coe.int>.
- 634) WATZLAWICK, P. et alii, 1972, *Une logique de la communication*, (1° éd. 1967, *Pragmatics of Human Communication*), Paris, Le Seuil Points, 286 p.
- 635) WATZLAWICK, P. et alii, 1975, *Changements ; paradoxes et psychothérapie*. (1° éd. 1973, *Change, Principles of problem formation and problem resolution*), Paris, Le Seuil Points, 191 p.
- 636) WATZLAWICK, P. 1978, *La réalité de la réalité ; confusion, désinformation, communication*, (1° éd. 1976, *How real is real ? communication, disinformation, confusion*), Paris : Le Seuil Points, 240 p.

- 637) WATZLAWICK, P. 1988, *L'invention de la réalité. Contributions du constructivisme*, Paris : Seuil, 373 p.
- 638) WINKIN, Y. (prés°), 1981, *La nouvelle communication*, Paris, Le Seuil Points, 383 p.
- 639) WHARTON, S., 2008, « Français et créole en classe, pour une didactique « résonnante » », in BLANCHET P., MOORE D., ASSELAH RAHAL S., (2008) p. 75-86.
- 640) WHARTON, S., 2003, « La didactique des langues en contact à La Réunion : objet politique ou processus didactique ? », in BILLIEZ J. (dir), *Contact des langues - Modèles, typologies, interventions*, L'Harmattan, Espaces discursifs, p. 271-285.
- 641) WOLTON, D., 2002, « Les outre-mers, une chance pour la France et l'Europe », *Hermès*, 32-33, CNRS, Laboratoire Communication et Politique, Paris, p. 14-25.

Documents institutionnels Polynésie française :

- APF (ASSEMBLEE (TERRITORIALE) DE LA POLYNESIE FRANÇAISE), 1992, *Délibération n° 92-113 AT du 19 juillet 1992 portant approbation de la Charte de l'éducation et Rapport n° 9 9-92 du 16 juin 1992* <http://www.lexpol.pf/document.php?document=190468&deb=208>)
- APF, 2003, *Délibération n° 2003-89 APF du 24 juin 2003. Perspectives d'actions dans le domaine de l'Éducation* <http://www.lexpol.pf/document.php?document=216775>
- CESC, (CONSEIL ECONOMIQUE SOCIAL ET CULTUREL DE POLYNESIE FRANÇAISE), 2010, *Bilan de mandature 2005-2009*, 54 p.
- CESC, 2008a, *Avis sur un projet de délibération fixant les orientations stratégiques pour la promotion des langues polynésiennes et du plurilinguisme*, rapport CESC n°44/2008, présenté par Alice PRATX et Patrice JAMET, 84 p.
- CESC, 2008b, *Rapport sur le décrochage scolaire en Polynésie française : quelles actions pour le pays ?* Présenté par Dominique PASTOR et Edgar TAEATUA, 38 p.
- CESC, 1999, *L'échec scolaire en Polynésie : mythe ou réalité*, rapport n°109 présenté par J.-M. Garrigues, autosaisine, 40 p.
- CRDP (Centre de Recherche et de Documentation Pédagogique) de la Polynésie française, 2000, *A parau ana'e ! Enseignement et apprentissage du tahitien pour les îles de la société*, guide pédagogique 115 p. + 2 CD audio.
- CRDP de la Polynésie française, 2005, *Apprendre le tahitien à l'école maternelle*, coffret pédagogique : 1 fichier 259 p., 1 livret de comptines et jeux de doigts, 18 p., 1 livre « Te hoa mau » (*De vrais amis*), 30 p., 3 DVD, 1 CD audio.
- CRDP de la Polynésie française, 2005, *Apprendre le tahitien à l'école maternelle*, coffret pédagogique : 1 fichier 259 p., 1 livret de comptines et jeux de doigts, 18 p., 1 livre « Te hoa mau » (*De vrais amis*), 30 p., 3 DVD, 1 CD audio.
- CTRDP, 2000, *A parau ana'e ! Enseignement et apprentissage du tahitien pour les îles de la société*, guide pédagogique 115 p. + 2 CD audio.
- ISPF (INSTITUT DE LA STATISTIQUE DE POLYNESIE FRANÇAISE), 2011, *Le diplôme, un passeport pour l'emploi*,

ISPF (INSTITUT DE LA STATISTIQUE DE POLYNESIE FRANÇAISE), 2009, *Recensement de la population de 2007*, [en ligne] <http://www.ispf.pf/ispf/home.aspx>

ISPF, 2006, *Regards n°16 - vingt ans d'État Civil en Polynésie française : 1985 – 2004*, Papeete : ISPF, 116 p.

ITSTAT, 1991, *Résultats du recensement général de la population de la Polynésie française du 6 septembre 1988*, INSEE/Institut territorial de la statistique, 2 vol., 192 p. et 169 p.

JARDIN, P., JOST, R., SIMLER, B., SOLER P., 2007, *Rapport de mission en Polynésie française*, 15-25 janvier 2007, MEN/IGEN, 92 p. Document interne.

LES ETATS GENERAUX DE LA POLYNESIE FRANÇAISE, 2009, *La restitution des États Généraux de l'Outre-mer en Polynésie française, Document de synthèse*, 161 p. [en ligne] http://www.polynesie-francaise.pref.gouv.fr/sections/actualites/etats_generaux/

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DE LA VIE ASSOCIATIVE, 2010, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Édition 2010 [en ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid55202/reperes-et-references-statistiques-sur-les-enseignements-la-formation-et-la-recherche.html>

MINISTERE DE L'EDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, 2005, *Expérimentation pour l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie française, 2005-08, Présentation du dispositif expérimental*, Papeete, 10 p. Document interne.

CHARTE DE L'EDUCATION,

- VERSION 2011 :

Avis n° 58-2010 HCPF du 1er décembre 2010 du haut conseil de la Polynésie française ;

Avis n° 98-2010 CESC du 14 avril 2011 du conseil économique, social et culturel de la Polynésie française ;

Arrêté n° 700 CM du 26 mai 2011 soumettant un projet de loi du pays à l'assemblée de la Polynésie française ;
Examen par la commission de l'éducation et de la recherche le 22 juin 2011 ;

Rapport n° 61-2011 du 24 juin 2011 de M Teikinui Porlier, Mme Armelle Merceron et M Jean-Marius Raapoto, rapporteurs du projet de loi du pays ;

Adoption en date du 07 juillet 2011 ; Texte adopté n° 2011-17 du 07 juillet 2011 publié au journal officiel n° 41 NS du 20 juillet 2011.

- VERSION 2003 :

Délibération n°2003-88 APF du 24 juin 2003 approuvant le bilan de l'application de la charte de l'éducation

Délibération n°2003-89 APF du 24 juin 2003 approuvant les perspectives d'action dans le domaine de l'éducation

- VERSION 1992 :

Délibération n°92-113 AT du 19 juin 1992 portant approbation de la charte de l'éducation

Charte de l'éducation, 1989, Rapport de la commission « apprentissage du français », 265 p.

Arrêté n°797 CM du 24 juillet 1996 modifié fixant la durée hebdomadaire des horaires dans les écoles maternelles et élémentaires et la répartition des horaires par disciplines dans les écoles élémentaires

MINISTERE DU TOURISME ET DES TRANSPORTS AERIENS INTERNATIONAUX, 2010, *Stratégie de développement touristique – Polynésie française*, Papeete, 83 p.

MINISTERE DE L'ÉCOLOGIE / COMMISSARIAT GENERAL AU DEVELOPPEMENT DURABLE, 2012, *Le Grenelle de la mer – Deuxième rapport d'étape*, 2009-2011, Paris, 36 p.

Mémoires CEDIFLE – UPF (direction C. Saint-Martin)

ANTON Simone, 2001, *Enseigner, apprendre, une expérience de formation par les pairs*, UPF, 84 p.

BEAUBERT Corinne, 2001, *Spécificités de l'enseignement du français aux déficients auditifs à Tahiti : compte-rendu d'une expérience de restructuration pédagogique au CEDOP*, UPF, 82 p.

BORELLI Joëlle, 2000, *Enseigner le français dans une école primaire à Tahiti en tenant compte de la réalité sociolinguistique*, UPF, 72 p.

LEROUX Jean-François, 1999, *Relation d'aide en français et vie sociale auprès de femmes polynésiennes en foyer d'accueil*, UPF, 65 p.

MIEL-ISTRIA Philippe, 2000, *Échec, vous avez dit échec ?*, UPF, 58 p.

MOLLFULLEDA Maurice, 2000, *Le développement des compétences langagières au C.P. : leurs spécificités en milieu polynésien*, UPF, 69 p.

PAPEGAY Pierre, 1999, *Enseigner l'espagnol à Tahiti ; statut de la langue, motivations des apprenants*, UPF, 75 p.

Filmographie :

POIRIER Pascale, CHENEAU Jean-Christophe, 2008, *La Vahiné, du mythe à la réalité*, Documentaire Paris : Planète Thalassa, 200X, 52' [extrait en ligne] <http://www.thalassa.france3.fr/index-fr.php?page=prochainement&rep=3483>

BONNET Gérard & RAY Philippe, 2005, *les Rapa nui ont fait un rêve*, Documentaire, Beall, 54' [extrait en ligne] <http://www.beall.fr/spip.php?article34>

Clip video : "Fa'atura ta Femme et tes Enfants", by Mixtape feat. Super Star (2011) - Tribbling Gang. Filmé lors des 3 ans de "Vis Ta Ville", au Parc Bougainville de Papeete, Tahiti, le 25 avril 2012. <http://www.youtube.com/watch?v=ytp1J60vQZs&list=UUqJ3586sHMfZyadeYSaJ-rQ&index=10>

DIXIT 2010 <http://www.eco.netfenua.pf/institutions-de-Polynesie-francaise/revolution-dans-les-communes.jsp>

DIXIT 2008-09 <http://www.creaprint.pf/Site/Dixitsommaire.html>

EPAP Etablissement pour la prévention <http://www.epap.pf/>

ANNEXES

Les annexes sont jointes sous format électronique (DVD)



Cécile SAINT-MARTIN



La construction de l'espace didactique du français, langue de l'école, en Polynésie française : dynamiques et perspectives.

Une réflexion sur l'intégration de la problématique sociolinguistique en vue de l'amélioration de la qualité du système éducatif en contexte plurilingue.

Résumé : Ce travail de thèse interroge les enjeux des idéologies et des pratiques linguistiques scolaires en Polynésie française, dans une perspective sociodidactique ayant pour finalité la recherche de leviers pour une meilleure réussite scolaire et éducative. Dans le cadre épistémologique et éthique de la complexité, la recherche met en œuvre une méthodologie qualitative fondée sur une approche compréhensive à visée actionnelle. Ancré dans le domaine spécifique des sciences du langage, le parcours proposé appréhende ainsi les différents niveaux du système éducatif (macro *i.e.* politique linguistique éducative ; méso *i.e.* établissements et dispositifs ; micro *i.e.* la classe ; nano *i.e.* l'individu) tout en établissant des liens avec d'autres champs des sciences humaines (anthropologie, histoire, géographie culturelle, notamment). L'analyse des pratiques langagières met en relief l'existence d'un « *macrosystème langagier* », et permet de dessiner les contours d'un véritable capital collectif, plurilinguistique et pluriculturel. Il apparaît alors que le système éducatif évolue dans une tension dé/re/structurante entre trois modèles, celui d'un schéma diglossique jusque là dominant, celui, émergent, de la fierté d'une identité polynésienne plurilingue, mis en place par la *Charte de l'éducation* en 2012, et celui, potentiel, d'un macrolangage hybride, dynamique et pluriel. On réfléchit alors aux pistes qui peuvent permettre de valoriser cette ressource pluri langagière au service de l'amélioration de la qualité du système éducatif, dans une perspective socio-écologique visant à articuler espaces langagiers, territoires scolaires et réussite éducative.

Mots clés : Complexité, sociodidactique, sociolinguistique, didactique des langues, plurilinguisme, approches plurielles, contextualisation, didactique du français, langues régionales, langue de scolarisation, culture scolaire, réussite scolaire /éducative, qualité de l'éducation, évaluation, politiques linguistiques et éducatives, système éducatif, école, enseignement bilingue, répertoire langagier / linguistique/ pluriel, identité, altérité, identités plurielles, écologie, Polynésie française, Tahiti, Pacifique, outremer, francophonie, situations postcoloniales.

TITRE EN ANGLAIS : *Construction of the French didactical field, as a school language, in French Polynesia : dynamics and perspectives. Reflexion about the sociolinguistical problematics in order to improve the quality of educational system in a multilingual context.*

Abstract : *This thesis questions the ideological stakes and school linguistic practices in French Polynesia, within a sociodidactical perspective, in the aim of finding ways to improve school and educational success. Within the epistemological and ethical framework of complexity, this investigation implements a qualitative methodology based on a comprehensive approach with an actional aim. Anchored in the specific field of the language sciences, this work apprehends the different levels of the educational system (macro – meso – micro – nano) establishing links with other human sciences fields. The analysis of language practices emphasizes the existence of a “language macrosystem” and allows us to draw the outlines of a true plurilingual and pluricultural collective background. Then, we think about the ways to highlight this multilinguistic wealth serving to improve the educational system quality.*

Keywords : *complexity thinking, sociodidactics, sociolinguistics, language didactics, plurilingualism, plurilingual dynamics, didactical contextualisation, regional or minority languages, languages of schooling, education and language policies, education, plurilingual and intercultural education, linguistic repertoires, plural repertoire, multilingual identities, otherness, French Polynesia, Tahiti, postcolonial.*

Discipline : Sciences du langage - Sous la direction de Philippe BLANCHET

UNIVERSITÉ RENNES 2, École Doctorale - Sciences Humaines et Sociales.
Unité de Recherche : PREFics EA4246 ex-3207 - Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophone - Information, Communication, Sociolinguistique