

Claude Lercari

Laboratoire Transcultures, Université de la Nouvelle-Calédonie

Léonard Sam

*Mission aux Langues et Cultures Régionales,
Laboratoire Transcultures, Université de la Nouvelle-Calédonie*

POUR UNE DIDACTIQUE DES LANGUES KANAK

Constats

Alors que l'Accord de Nouméa signé le 5 mai 1998, par l'État français, le FLNKS et le RPCR¹ dispose, « *Les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. Leur place dans l'enseignement et les médias doit donc être accrue et faire l'objet d'une réflexion approfondie.* » le passage d'un système éducatif unilingue à un système bilingue s'opère très lentement. Plusieurs projets, conçus à partir d'une démarche commencée il y a vingt-deux ans et visant à créer les conditions d'accès des langues *kanak* au rang de langues d'enseignement, ont déjà avorté.

La mise en place d'un tel enseignement n'est pas chose aisée, les difficultés perdurent depuis les premières expériences qui datent de 1980. Aucune structure de formation d'enseignants de LK n'a été créée (Sur 23 enseignants du secondaire, public et privé confondus, un seul est certifié). Compte tenu de l'hétérogénéité d'un corps sans statut, la formation continue est d'une totale inefficacité. Aucune structure pour élaborer des outils pédagogiques n'a été créée. L'argument selon

lequel la justification de l'enseignement des LK est exclusivement politique prévaut. Les décideurs seraient obligés, à cause de fortes pressions politiques de faire une place à ces langues, et à ceux qui devront les enseigner. Le déni de fonction didactique des langues *kanak* est tel, que même les esprits pédagogiques les plus ouverts mettent en doute l'intérêt de cet enseignement. Il est vrai que le comportement de certains enseignants *kanak* leur donne des arguments recevables.

Nous nous proposons d'esquisser les fondements de la démarche qui a servi à concevoir différents projets et qui nous semble en mesure de servir l'accord de Nouméa. Compte tenu du manque de place, nous n'aborderons pas certains points critiques et resterons forcément très allusifs sur beaucoup d'autres qui demanderaient de plus longs développements.

Dès le début des années 1980, nous avons pu vérifier empiriquement, dans le domaine de la réforme des écritures des missionnaires, les effets d'une linguistique appliquée phonocentriste (en simplifiant : qui privilégie le son aux dépens du sens), sans théorie de l'application. Nous ne reprendrons pas ici l'argumentation. Rappelons simplement qu'après avoir démontré aux enseignants de Houailou que l'écriture fixée par le pasteur Maurice Leenhardt, et utilisée pour traduire le Nouveau Testament, était inadéquate parce qu'elle ne respectait pas la phonologie de la langue, nous les avons conduits à élaborer une écriture phonétique correspondant à leur propre prononciation. Les élèves doivent aujourd'hui apprendre à lire et à écrire dans un système où les signes diacritiques (accents aigus, graves, circonflexes, trémas, redoublement des voyelles) sont si nombreux qu'après avoir suivi des cours de *Houailou* au collège et au lycée, ils arrivent à l'université sans savoir véritablement ni lire ni écrire cette langue. N'était-il pas préférable d'améliorer l'écriture de Maurice Leenhardt beaucoup plus simple en notant seulement ce qui est distinctif dans le cadre de l'énoncé ? À Tahiti, l'écriture « scientifique » de l'Académie a bien du mal à s'imposer face à l'écriture beaucoup plus simple de la Bible. Il est fort probable que d'autres situations similaires verront le jour. La multiplication des écritures, qui gêne considérablement le développement de l'enseignement, aurait été peut-être évitée si l'on avait réfléchi à l'application de la linguistique (ou plutôt de la phonologie).

Nos réserves, quant à l'utilisation sans précaution de la linguistique dans l'enseignement se sont étendues, dès 1983 au domaine de la formation des enseignants. En l'absence d'une théorie de l'enseignement des langues et donc de théorie de la formation à l'enseignement des langues², nous avons « bricolé », avec beaucoup de doutes et d'insatisfaction, notre propre « théorie de l'application ».

Nous avons, au départ³ en empruntant à trois auteurs, travaillés sur trois domaines : la conception des objectifs (Daniel Hameline), la conception du langage et des langues (Antoine Culioli), la conception de l'enseignement/apprentissage/acquisition (Christian Bouchet).

La conception des objectifs

Le premier auteur (D. Hameline) nous a conduit à nous interroger sur le problème de l'écart théorie-pratique et sur la nécessité pour le praticien de théoriser sa pratique et donc de se donner une conception de l'action pédagogique en se posant la question de la définition des objectifs.

S'il ne veut pas être réduit au rôle de simple exécutant, un praticien de l'éducation à tout intérêt à assurer lui-même la théorie de sa pratique. Les praticiens de l'éducation, en tant que corps social, ont tout intérêt à faire eux-mêmes la théorie de leur pratique sans laisser à d'autres corps sociaux (scientifiques, politiques) l'exclusivité de l'approche théorique de l'éducation. (Hameline, 1982, p. 39).

Le choix des moyens d'enseignement/apprentissage est subordonné à la définition des objectifs. En considérant les trois niveaux d'objectifs, sociétaux, éducationnels et pédagogiques, nous avons mis en évidence la nécessité de clarifier notre position sur le pourquoi enseigner les LK (les finalités de l'enseignement des LK), de proposer des structures à mettre en place et leur gestion (structures de formation, de recherche, d'enseignement, de production et de diffusion des documents, d'évaluation et de contrôle), et de s'astreindre à définir ce que sauront, feront, ou seront les élèves à la fin des cours.

Outre les objectifs de sauvegarde d'un patrimoine linguistique et culturel, le plus important à nos yeux, concerne la réussite scolaire et le développement personnel de l'individu. Celle des élèves *kanak* en Nouvelle-Calédonie est liée, au degré de maîtrise du français de l'école. Si la famille donne à l'enfant le plus bas degré de maîtrise, l'échec dans la majorité des cas est probable. L'école parvient difficilement à réduire l'écart comme le montrent les résultats lors de l'évaluation des élèves à l'entrée en sixième.

Pour réussir à l'école, il faut donc que l'enfant de langue maternelle *kanak* acquière une bonne maîtrise du français. Mais il faut pour cela qu'il ait envie de parler une langue qui reste encore pour beaucoup la langue du colonisateur. On rappelle brièvement que selon certains auteurs, la motivation à apprendre une seconde langue dépend du désir d'intégration dans la communauté qui emploie cette langue et que celui-ci doit être plus fort que la peur d'assimilation à cette culture. Il faut également que le bilingue ait suffisamment confiance en lui pour rechercher le contact avec les membres de la communauté dominante et la compétence bilingue ne peut se développer que si l'entourage de l'enfant valorise les deux langues. Cette valorisation peut se faire dans le cadre du système éducatif à condition que ce dernier s'organise selon un projet cohérent et avec un minimum de continuité. D'autres arguments peuvent être avancés :

« On admet aujourd'hui que l'enfant est capable de comprendre une relation sémantique — par exemple de causalité — dans une situation familière, alors qu'il s'en montre totalement incapable dans d'autres. La familiarité introduit un élément de précocité et de flexibilité dans la compréhension des relations sémantiques » (Cordier, 1994, p. 111).

Les langues et cultures kanak lorsqu'elles sont familières aux élèves peuvent être objet et médium d'enseignement (même si l'élève n'est plus véritablement de langue maternelle *kanak*).

Cet enseignement doit pouvoir viser des objectifs intellectuels inaccessibles dans la scolarité primaire par la seule utilisation du français. Une véritable pédagogie des LK doit permettre à tous les élèves d'apprendre à effectuer l'entraînement intellectuel indispensable à toute activité scolaire (cf. *infra*). Des élèves qui auront bénéficié de cette pédagogie pendant leur scolarité devraient obtenir de meilleurs résultats dans les autres disciplines que ceux qui continueront à suivre l'enseignement traditionnel. Des études longitudinales se doivent de démontrer l'efficacité de cet enseignement et par là même valider l'hypothèse de départ. Le domaine des objectifs, tel qu'il est envisagé ici, est peu exploré. Il mériterait nous semble-t-il, une attention plus grande de la part des autorités politiques, des autorités pédagogiques et des chercheurs.

La conception du langage et des langues

Le deuxième auteur (A. Culioli) nous a amené à poser le problème de la description linguistique utilisable dans l'enseignement, et plus généralement de l'activité langagière.

« *Le premier point sur lequel il est nécessaire d'insister concernant les problèmes de didactique des langues c'est qu'il est à la fois naïf et nocif de croire qu'il s'agit d'un domaine "purelement" technique, pratique, et où les "querelles de théoriciens" n'ont pas leur place. En réalité derrière les "techniques" en apparence les plus innocentes se cachent des conceptions théoriques (explicites ou non) sur ce qu'est l'acquisition d'une langue étrangère, sur la manière de favoriser cette acquisition et donc en dernière analyse, sur ce que sont les langues et même sur ce que recouvre plus généralement l'activité langagière humaine* ». (Culioli et al., 1981, p. 118).

Les critiques fondamentales qu'A. Culioli a adressé aux descriptions, en particulier des langues peu étudiées, nous semblent conserver toute leur pertinence : regard superficiel sur les langues, collectes de phénomènes individuels, emploi d'étiquettes et confusion entre les étiquettes et les mises en relation, excès du classificatoire, évacuation de la complexité des phénomènes et mise à l'écart des problèmes de détermination, temporalité, aspectualité, modalité, linguistique des états et non des relations, absence de théorisation...

L'histoire de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues, puis de la didactique des langues, nos expériences d'« exécutants » autrefois et de formateurs aujourd'hui, nous conduisent à penser nécessaire une formation des enseignants (de langue maternelle ou non maternelle) dans le domaine du langage et des langues. Si cette formation est pensée dans le cadre d'une « théorie de l'application », la linguistique n'est pas incompatible avec l'autonomie du professeur :

« *En tout état de cause la ligne directrice de la formation doit être de rendre le professeur autonome, capable de poser et de résoudre de nouveaux problèmes, d'adapter son bagage théorique à de nouvelles situations, de concevoir lui-même ou de modifier des outils pédagogiques, bref de sortir du circuit de la dépendance trop souvent entretenu par les "maîtres à penser"* ». (Culioli et al., 1981, p. 126-127).

Comme Robert Galisson, par exemple, nous refusons la « mainmise » des linguistes sur le domaine (Galisson, 1990, p. 55), mais pour nous la linguistique garde son statut de disciplines de

référence dans la mesure où les enseignants ne disposent ni de descriptions suffisamment approfondies de leur langue, ni de modèles métalinguistiques qu'ils peuvent reproduire sans précautions⁴. Disons simplement que nous devons chercher des modèles métalinguistiques aussi neutres que possibles en nous débarrassant de toute terminologie qui serait issue d'une seule tradition : la grammaire gréco-latine. Dans un contexte bilingue (au sens de plusieurs langues en présence), la question de la description des langues et du choix de la métalangue dans l'enseignement nous paraît cruciale. La même question se pose peut-être aussi pour l'enseignement du français.

Si le domaine de la description des langues *kanak* fait l'objet de nombreux travaux, les analyses fines des langues sont encore insuffisantes et les analyses des pratiques linguistiques presque inexistantes.

La conception de l'enseignement/apprentissage/acquisition

Le troisième auteur (Ch. Bouchet), grâce à une certaine conception de l'apprentissage, nous a montrés combien nos conceptions dans ce domaine souffrent d'*a priori* et surtout nous a permis d'envisager d'autres aides à l'apprentissage que les sempiternelles injonctions : « soyez attentifs, apprenez vos leçons, faites des efforts, réfléchissez, faites preuve d'imagination... »

Il y a une autre raison qui explique le mythe de « l'élève doué/pas doué par nature » c'est la difficulté qu'il y a à observer la vie mentale, et à plus forte raison, le jeu des facultés mentales. La vie mentale d'un individu n'est pas observable par un autre. À une époque où la psychologie a voulu se constituer comme science, elle a rejeté l'introspection en raison de son manque d'objectivité. D'où en pédagogie un refus de prendre en considération l'univers mental d'un individu en situation d'apprentissage : on ne sait pas ce qui se passe dans la tête d'un élève, on se contente d'évaluer les résultats d'un enseignement.

(...) Or pour peu qu'on pratique un peu d'introspection pour rechercher les lois du travail intellectuel on s'aperçoit, et l'expérience le confirme, que les « aptitudes » mentales ne sont pas innées, elles dépendent « d'attitudes » mentales. (Bouchet, 1992, p. 7-8).

L'argument principal sur lequel s'appuient les développements qui suivent peut s'énoncer ainsi : l'apprentissage n'a lieu que lorsqu'on délaisse le monde de la perception physique pour se tourner vers celui de l'évocation mentale. Ou plus simplement : on n'apprend que pour un détour dans le monde de la pensée. (Ibid., p. 25).

Sans céder à la mode et sans réduire l'apprentissage à une « gestion mentale », il nous est apparu indispensable de chercher des moyens de faire prendre conscience aux élèves de leur stratégie d'apprentissage pour acquérir de nouveaux moyens d'apprendre et être plus efficace (attention, motivation, réflexion, mémoire, raisonnement, imagination...), bref, d'intégrer à la réflexion les problèmes de développement personnel.

En présence d'une distance culturelle⁵ aussi grande que celle qui sépare la culture kanak de la culture française nous devons rester prudent avant de refuser des pratiques caractérisées de non-scientifiques par des psychopédagogues occidentaux. D'ailleurs, ainsi que le signale R. Galisson : « *Lozanov a montré (et beaucoup d'autres avant lui) que tout ce qui n'est pas explicable dans l'état actuel de la science n'est pas forcément négligeable pour l'enseignement des langues (...)* ». (Galisson 1990, p. 78).

Compte tenu du peu d'études disponibles concernant la connaissance des processus d'apprentissage/acquisition en milieu naturel pour les élèves *kanak*, le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues *kanak* reste encore à construire. Une recherche-action permettrait sans doute d'avancer dans ce domaine.

Quelques applications

C'est à partir de ce « bricolage » que nous avons essayé de conduire nos réflexions sur l'enseignement des LK, qu'il s'agisse de concevoir des programmes de formation, d'enseignement, de recherche, ou d'élaborer des outils pédagogiques.

Au cours de ces travaux, la nécessité de rechercher une cohérence entre les objectifs pédagogiques, la description linguistique des langues, et les situations d'enseignement/apprentissage nous a notamment conduits à rechercher à partir de gloses épilinguistiques (produit de l'activité métalinguistique non consciente du locuteur natif) des gloses métalinguistiques, sortes de reformulations régulières, en français ou en langue *kanak*. La langue ordinaire peut servir de métalangue (vocabulaire technique employé pour décrire la langue). Ce travail a nécessité une autre conception de la collaboration entre descripteurs natifs et non natifs et a démontré que la notion d'informateur est moins fructueuse que la collaboration égalitaire instaurée. Les données construites par l'équipe de recherche ainsi constituée ont modifié considérablement la description. La méthode d'initiation à la langue Drehu est un exemple de production issue de cette collaboration⁶. La recherche entreprise, bien qu'encore balbutiante, ouvre des perspectives pour l'enseignement du français en Nouvelle-Calédonie.

La « théorie de l'application » allusivement présentée constitue la ligne directrice d'un programme que nous proposons d'expérimenter pour la formation des professeurs de langues *kanak* en collaboration avec l'Institut de Formation des Maîtres de Nouvelle-Calédonie. Nous l'utilisons également pour élaborer, dans le cadre du Vice Rectorat, des propositions de programmes pour les collègues.

Au regard de notre expérience, il nous semble que les chercheurs de toutes les disciplines concernées, par la définition des objectifs, le langage/les langues et l'enseignement/apprentissage, s'intéressent à la problématique esquissée ici, à condition, nous semble-t-il, que les trois domaines ne soient jamais séparés. Les linguistes en particulier doivent admettre que réduire la formation des enseignants à leur discipline est une grave erreur qui mettra en cause l'avenir de cet ensei-

nement. Il ne s'agit là que de propositions, mais par-delà les enjeux de tous ordres, on peut espérer que chacun s'accordera à rendre le travail de terrain plus efficace face aux « drames pédagogiques » dont sont victimes les élèves.

NOTES

1. Respectivement Front de Libération Nationale Kanak Socialiste et Rassemblement Pour la Calédonie dans la République.
2. Voir l'article de Claude GERMAIN dans le numéro 114 (avril-juin 1999) de la revue ELA qui rend compte de recherches qui sont, selon les mots de l'auteur, « un premier pas vers la constitution d'une éventuelle théorie de l'enseignement des langues, qui fait si cruellement défaut à l'heure actuelle » p. 186.
3. Dans le cadre du séminaire « Linguistique océanienne et applications » à L'INALCO.
4. Il faudrait évoquer ici le débat entre « autonomistes » (refusent l'inféodation à toute discipline en particulier la linguistique) et « applicationnistes » (acceptent la linguistique comme discipline de référence), et préciser une position qui nous situerait entre deux positions extrêmes, voire extrémistes.
5. Par manque de place cette dimension de l'enseignement/apprentissage n'est pas abordée ici.
6. LERCARI, C., SAM, L., VERNAUDON, J., GOWÉ, M., *Gene Drehu, langue de Lifou, méthode d'initiation*, Nouméa, CDP-NC, 2001.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BOUCHET, Ch., *Comment se préparer à l'apprentissage d'une langue étrangère*, fascicule 1-2, 4^e édition, Paris, INALCO, Communication Interculturelle & Centre de ressources Pédagogiques Multimédia, 1992.
- CORDIER, F., *Représentation cognitive & langage : une conquête progressive*, Paris, Armand Colin, 1994.
- CULIOLI, A., DESCLES, J.P., avec KABORE, R., et KOULOUGHY, P., « Systèmes de Représentations Linguistiques et Métalinguistiques », *les catégories grammaticales et le problème de la description des langues peu étudiées*, Paris, UNESCO, p. 127, 1981.
- CULIOLI, A., *Pour une linguistique de l'énonciation, Opérations et représentations*, tome 1, Ophrys, 1990.
- CULIOLI, A., *Pour une linguistique de l'énonciation, Domaine notionnel*, tome 3, Ophrys, 1999.
- CULIOLI, A., *Pour une linguistique de l'énonciation, Formalisation et opérations de repérage*, tome 2, Ophrys, 1999.
- D'HAINAUT, L., *Des fins aux objectifs, un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Paris (Bruxelles), Nathan (Labor), 1983.

Claude Lercari et Léonard Sam

FUCHS, C., ROBERT, S., *Diversité des langues et des représentations cognitives*, Paris, Ophrys, 283 p., 1997.

GALISSON, R., *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, Vingt ans de réflexion disciplinaire*, ELA n° 79, juillet-septembre 1990, Paris, Didier Érudition, 1990.

HAMELINE, D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF, 1982 (79).

HAMERS, J., BLANC, M. , *Bilinguisme et Bilingualité*, Bruxelles, Pierre Mardaga, éd. 1983.