



HAL
open science

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE TAHITIENNE AUJOURD'HUI DANS LE SECOND DEGRÉ A TAHITI

Lovaina Rochette

► **To cite this version:**

Lovaina Rochette. L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE TAHITIENNE AUJOURD'HUI DANS LE SECOND DEGRÉ A TAHITI. Sciences de l'Homme et Société. Université de Nouvelle Calédonie, 2021. Français. NNT: . tel-04211844

HAL Id: tel-04211844

<https://upf.hal.science/tel-04211844v1>

Submitted on 20 Sep 2023

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.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE TAHITIENNE AUJOURD'HUI DANS LE SECOND DEGRÉ A TAHITI

Entre tensions pédagogiques et ambiguïtés culturelles



Lovaina ROCHETTE

Thèse soutenue le 18 mars 2021

Devant le jury composé de :

Bernard RIGO

Professeur des Universités, Université de Nouvelle-Calédonie /*Directeur de thèse*

Rodica ALINCAI

Professeure des Universités, Université de Polynésie française/*Rapporteur*

Christine HELOT

Professeure des Universités, Université de Strasbourg

Michel LAUNEY

Professeur des Universités, Université de Paris VII

Isabelle LEGLISE

Directrice de recherche au CNRS, UMR 8202/*Rapporteur*

Bruno SAURA

Professeur des Universités, Université de Polynésie française

UNIVERSITE DE LA NOUVELLE-CALEDONIE

**ECOLE DOCTORALE DU PACIFIQUE
Laboratoire de rattachement : TROCA**

Thèse de Doctorat

**LANGUES ET CIVILISATIONS OCEANIENNES
TROCA**

LOVAINA ROCHETTE

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE TAHITIENNE AUJOURD'HUI
DANS LE SECOND DEGRE A TAHITI : ENTRE TENSIONS
PEDAGOGIQUES ET AMBIGUITES CULTURELLES.

Volumes 1 & 2

Thèse dirigée par Bernard RIGO, Professeur, Langues et cultures océaniques.

Soutenue le 18 mars 2021

Jury :

- Mme Rodica ALINCAI, Pr. Sciences de l'éducation. Université Polynésie française.
- Mme Christine HELOT, Pr. Émérite Sociolinguistique, bi-plurilinguisme, politiques éducatives. Université Strasbourg.
- M. Michel LAUNEY, Pr. Émérite Linguistique, Langues de Guyane. Paris VII.
- Mme Isabelle LEGLISE, Dir. Recherche. Sociolinguistique, spécialiste des questions de contact, multilinguisme et éducation, CNRS-UMR 8202.
- M. Bruno SAURA, Pr. Langues et civilisations polynésiennes. Université Polynésie française.

LISTE DES PRINCIPALES ABREVIATIONS

APF : Assemblée de la Polynésie française

AT : Assemblée territoriale (devenue APF en 1996)

CC : Cour des comptes

CEAPF : Corps de l'État pour l'administration de la Polynésie française

CED : Centre d'éducation au développement (enseignement privé)

CESC : Centre économique, social et culturel de la Polynésie française

CETAD : Centre d'éducation aux technologies adaptées au développement

CFRLCO : Centre de formation et de recherche en langues et civilisations océaniques

CJA : Centre de jeunes adolescents

CMA : Centre des métiers d'art (depuis 1980)

CRDP : Centre de recherche et de documentation pédagogique (CTRDP : centre territorial de recherche et de documentation pédagogique)

CTC : Cour territoriale des comptes

DEP : Direction de l'enseignement primaire

DES : Direction de l'enseignement secondaire

DGC : Dotation globale de compensation

DGLFLF : Délégation générale à la langue française et aux langues de France

EEPF : Église évangélique de Polynésie française

EFO : Établissements français de l'Océanie

EPM : Église protestante mā'ohi

EPTE : Établissement public territorial d'enseignement

ENMPF : École normale mixte de Polynésie française

FIP : Fonds intercommunal de péréquation

GREPFOC : Groupement des établissements pour la formation continue

HCE : Haut-comité de l'éducation

INALCO : Institut national des langues et civilisations orientales

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

JOPF : Journal officiel de la Polynésie française

JORF : Journal officiel de la République française

LCP : Langues et culture polynésienne

LOPF : Loi organique portant statut d'autonomie de la Polynésie française (loi n°2004-192 du 27 février 2004)

MEN : Ministère de l'éducation nationale

MESR : Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche

MFR : Maisons familiales rurales (enseignement privé)

OTAC : Office territorial d'action culturelle (anciennement Maison des Jeunes Maison de la Culture (1970), puis aujourd'hui TFTN : Te fare tauhiti nui

PEGC : Professorat d'enseignement général des collèges

SE : Service de l'Éducation

SPU : Service de la promotion universitaire

SEO : Société des études océaniques

UFP : Université française du Pacifique

UNC : Université de Nouvelle Calédonie

UPF : Université de la Polynésie française

Table des matières

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE TAHITIENNE AUJOURD'HUI DANS LE SECOND DEGRE A TAHITI : ENTRE TENSIONS PEDAGOGIQUES ET AMBIGUITES CULTURELLES.	1
INTRODUCTION GENERALE	7
1-Contexte général	8
2- Notre sujet d'étude : rendre compte d'une réalité complexe	26
3-Système d'hypothèses : question de départ & problématique	45
4- Les axes fondamentaux de l'enquête	49
5- plan de la thèse	51
PARTIE I- Le tahitien à l'école et dans la société	53
État de l'art	53
Chapitre I : Éléments de compréhension d'une situation postcoloniale	55
I.1 Présentation : statut juridique au regard de la situation politique postcoloniale	61
I.2 Statut d'autonomie normative	61
I.3 Le transfert de compétences : entre historique et actualité.	62
I.4 Répartition des compétences entre l'État et la Collectivité	63
I.5 « L'instabilité politique » autre héritage postcolonial	64
II.1 Les spécificités du système éducatif : Les particularités sont rares	67
II.2 Des structures scolaires spécifiques : CETAD et CJA	69
II.3 Les prérogatives de l'État dans cette organisation	70
II.4 Le personnel enseignant	71
III.1 Une géographie éclatée	73
III.2 La dispersion géographique : entre l'isolement et les fortes inégalités scolaires	73
III.3 Éléments factuels démographie scolaire	76
III.4 Éléments de fractures scolaires : déscolarisation & illettrisme absolu ou relatif & Orientations	79
IV-Éléments socio-économiques : les fractures sociales	86
V- De la situation sociolinguistique de la Polynésie française.	97
Conclusion	102
Chapitre 2 : Les armes de la politique assimilationniste	104
I.1 Rappel des enjeux de l'Empire dans les Mers du sud.	104
I.2 Contexte international et géopolitique	106
I.3 Contexte national et législatif : les enjeux de la Constitution de 1946	107
I.4 Contexte local et politico-économique	109
II.1- L'école dogmatique en langue tahitienne.	112
II.2 De la francisation.	115
II.3 De la francisation à la désirabilité économique	124
III.1 Politique d'alphabétisation en français	128
III.2 De la désirabilité par l'économie : 3 ^{ème} levier de la politique assimilationniste	130
III.3 De la reconnaissance officielle de l'enseignement des langues locales à aujourd'hui ?	133
Conclusion	135
Chapitre 3 : Problématisation : la naissance d'une « discipline »	136
I.1 En politique locale	137
I.2 Que se passe-t-il du CÔTÉ DE l'enseignement du tahitien ?	139
I.3 Sous influence internationale	141
II.1 La mainmise du Vice-Rectorat dans la politique de francisation	142
II.2 Le statut politique	143
II.3 Timides initiatives pédagogiques liées aux LCP	143
II.4 Résistances passives des Polynésiens eux-mêmes aux LCP	147

III.1 Application de la loi dite Deixonne 1981	151
III.2 Besoins en formations initiale et continue des enseignants	152
IV.1 Les réfractaires au niveau de l'enseignement primaire	158
IV.2 Impact du métissage culturel	160
IV.3 Qui sont les acteurs du renouveau culturel ?	162
V.1 Place du tahitien dans les langues régionales et de France	167
V.2 Le concours du Capes de tahitien : idéologie et enjeux	168
V.3 Et aujourd'hui ?	168
V.4 La question des programmes dans le second degré	172
V.5 Décennie 2010 : valse de réformes dans l'éducation nationale	176
Conclusion - partie I	182
Partie II : « Donner à voir l'architecture d'une posture de recherche »	183
Chapitre 4 : Posture de recherche et méthodologie	184
I. La posture dans la recherche qualitative : démarche comprehensive	184
I.1 Prélude de Sardan	184
I.2 Contextualisations ou « interrogations personnelles »	188
I.3 Contextualisation sociale : définitions et constat des paradoxes.	195
I.4 La démarche et méthode utilisées	202
II.1 Cadres de la recherche : entre entretien informatif et qualitatif	205
II.2 Conditions de collectage ou « productions de données »	209
II.3 Données factuelles de l'échantillonnage	215
II.4 Les instruments d'observation	222
III.1 A l'orée de l'exploitation des matériaux empiriques	225
III.2 Le traitement descriptif ou le plan « horizontal » ou synchronique	229
III.3. Le traitement interprétatif ou le plan « vertical » ou diachronique de l'analyse de contenu.	235
Conclusion Partie II	238
Partie III : Motivations et résistances : exploitations des matériaux empiriques	239
Chapitre 5 : Catégorisations et représentations des apprenants LCP.	242
1-Éléments factuels et contextuels	242
2-Profiles apprenants	243
I.1 Contextualisation sociolinguistique	246
I.2 Dévalorisation sociale : du singulier au pluriel, du familier au familial	255
I.3. LCP : représentations négatives en milieu scolaire	300
II.1 Questions patrimoniale, identitaire et idéologique.	314
II.2. Questions de « stratégies » : entre réelles motivations et instrumentalisation	328
II.3. Posture professionnelle : crédibilité, exemplarité, réputation	334
III.1 Les traitements descriptif et interprétatif	346
III.2 Interprétations	347
Conclusion du chapitre 5	356
Chapitre 6 : Catégorisations et représentations des enseignants LCP	361
Contextes d'études :	361
I.1 Descriptif du profil enseignant	364
I.2 Profils sociologiques d'enseignants LCP	365
I.3 Commentaires : analyses et interprétations	400
II.1 Profils didactiques : normes et écarts	405
II.2 Analyse : discipline à la marge « Désarroi didactique » ?	420
II.3 Discipline de « l'espoir » : discipline en émergence ?	434
II.4. État des lieux du dispositif 'orero dans le secondaire	446
III.1 Échos sur les dévalorisations sociales	461
III.2 Échos sur les dévalorisations en milieu scolaire	466
III.3 résistances institutionnelles	470
III.4 incohérence ou l'orientation par les LCP : Cristallisations de tensions	472
III. 5 l'association LCP « te 'aha o te reo »	505

III. 6 initiatives innovantes : Heiva Taure'a	507
Chapitre 7 : Du point de vue de l'autorité. les catégorisations selon les chefs d'établissement	511
I.1 Éléments factuels : À qui a-t-on à faire ?	514
II.1 Nombreux freins a plusieurs niveaux	523
II.2 Atouts LCP	529
III.1 Impact du chef d'établissement	535
III. 2 Paradoxes polynésiens	542
Conclusion générale	548
1-Volet apprenant	551
2-Volet enseignants :	554
3-Volet Chef d'établissement secondaire	567
Lettre aux anciens du village	576
Poroi i tō'u mau metua pa'ari : Matehau a Paheroo & Temana i Tautira	579
BIBLIOGRAPHIE	582

INTRODUCTION GENERALE

“A noho i roto i te uru, a noho i roto i te tae, a noho i roto i te tapu¹” Kami Papara.

« Te reo, te faura’o o te ‘ite e te pa’ari o te hō’ē nūna’a² ». Turo a Raapoto

« Il n’y a pas de culture authentique, figée à un moment mythique de l’histoire, il n’y a que des cultures en devenir, sujettes aux aléas heureux et malheureux des échanges interculturels : dans tous les cas, Occidental ou Polynésien, le sujet conjugue son identité au présent, avec ses héritages contradictoires, ses tensions, ses accommodements et ses innovations. Il n’est d’histoire vivante que syncrétique³ ». (Rigo, 2004)

« Même des gens comme moi, j’ai souffert du fait de ne parler que tahitien et d’avoir euh et de ne pas être reconnue dans euh parce que je ne pouvais pas le faire autrement enfin je ne pouvais pas m’exprimer oui et voilà quoi. Moi, je pense qu’il y a beaucoup beaucoup de gens qui ne parlent que tahitien et qui ont, qui sont de grands esprits, de grands penseurs, de grands oui (tu penses à qui ?) hein ? (Tu penses à qui ?) autour de moi, quand même enfin des orateurs, mais même dans ma famille, même euh des jeunes que je rencontre autour de moi. Du fait qu’ils ne possèdent pas la langue française, ils ne peuvent pas être reconnus ».

Flora Devatine. Entretien du 28 janvier 2019. Séquence audio (1 :07 :07)

¹ Traduction littérale : Soyez habités par l’inspiration, la détermination et l’engagement.

² Traduction littérale : La langue est le vecteur de la connaissance et de la sagesse d’un peuple. Notre interprétation est la suivante : si de manière universelle, derrière chaque mot, il y a un concept, sans la langue tahitienne, l’enfant polynésien n’accède pas à son patrimoine immatériel et idéal. La transmission se trouve ainsi compromise. En revanche puisque chaque langue caractérise spécifiquement un peuple alors il est bon de préserver ces singularités qui constituent la diversité et la richesse du patrimoine humain. Voilà pourquoi écarter la langue d’un peuple, c’est participer à la mort de ce dernier. Il s’agit ici d’un clin d’œil à un autre auteur polynésien, Patrick Amaru, qui disait « e nūna’a aita e reo, e nūna’a pohe ia ! ». Cela se traduit par un peuple dépourvu de langue est un peuple mort.

³Rigo, (2004). Altérité polynésienne, p8.

1-CONTEXTE GENERAL

1.1-Compétences transférées

La Polynésie française, située à 15 714 km de la France métropolitaine est une collectivité d'outre-mer de 270 500 habitants régie par l'article 74 de la Constitution. Son statut est défini par la loi organique du 27 février 2004 qui lui permet de bénéficier de compétences transférées dans le cadre des principes généraux fixés par la Constitution. Cette loi a pour mission de définir les règles d'organisation et de fonctionnement des institutions de la collectivité et le régime électoral de son assemblée délibérante dont les 57 représentants sont élus au suffrage universel direct tous les cinq ans. Le Président de la Polynésie, élu par cette dernière, dirige l'action du gouvernement et de l'administration et promulgue les lois du pays. L'assemblée territoriale délibérante adopte les « lois de pays »⁴ : les actes budgétaires, les délibérations dans de nombreux domaines quant au gouvernement de la Polynésie, constitué de sept à dix ministres, ce dernier est chargé de conduire la politique de la collectivité. L'éducation est ainsi prise en charge par un ministre au sein du gouvernement. Le Conseil économique, social et culturel (CESC) est la quatrième institution de la Polynésie. Cette instance consultative est composée de 51 représentants de la société civile sollicitée par le Gouvernement ou par l'Assemblée sur les projets et propositions de « lois du pays » à caractère économique et social. Si le territoire compte 48 communes, ce dernier est représenté à Paris par trois députés, deux sénateurs et un conseiller économique et social dans les institutions centrales de la République. S'agissant de la répartition des compétences entre l'État et la collectivité, seules les lois dites de souveraineté s'appliquent de plein droit à la métropole tandis que « *tout ce qui n'est pas attribué par la loi à l'État ou aux communes revient par principe aux autorités locales* »⁵.

En matière scolaire, la Nouvelle Calédonie et la Polynésie française sont les deux seules collectivités de la République à disposer d'une compétence transférée, à l'exception notable de la gestion des fonctionnaires d'État mis à disposition et de l'enseignement supérieur. L'éducation y est ainsi reconnue comme un sujet majeur, un enjeu capital pour le développement économique, la cohésion sociale et l'identité culturelle (CC 2016 :285). L'État manifeste son soutien aux deux territoires par l'octroi de moyens substantiels : le montant des dépenses publiques consacrées au système dépasse le 1,3 Milliards d'euros dont 954 M€ de crédits

⁴ Les actes réglementaires de l'Assemblée territoriale sont communément appelées « lois du pays ».

⁵ PLechat « Brève présentation des institutions de la Polynésie française et des compétences en matière éducative » in Code de l'Éducation pour la Polynésie française, Philippe Cetout-Gérard, Edition 2015

d'État⁶. La dépense publique pour l'enseignement est comprise entre 10 et 12% du produit intérieur brut des deux territoires, contre moins de 5% en France. Cette différence au double s'explique par plusieurs raisons : les conditions de rémunération des personnels d'État en outre-mer (indexation à 1,84 en Polynésie), une plus forte proportion de jeunes de moins de 20 ans et un effort éducatif supplémentaire, avec un nombre d'élèves⁷ par classe inférieur à la moyenne métropolitaine dans le secondaire (23,4 en PF, 21,4 en NC contre 24,8 en France). Dans le rapport de la Cour des comptes intitulé « Évaluation de la convention État-Polynésie française sur l'éducation »⁸, les inspecteurs généraux dressent le « bilan d'exécution de la convention » et en mesurent les effets au regard des objectifs fixés conjointement par les deux partenaires. En effet, l'un des enjeux de l'évaluation est de permettre au service public d'éducation en Polynésie de trouver les moyens de « faire progresser de manière décisive la formation des élèves ». Par ailleurs, si le rapport dénonce une « performance décevante du système éducatif », c'est qu'il aborde la notion d'efficacité⁹ globale en considérant les résultats scolaires par rapport aux objectifs fixés d'une part, et la maîtrise générale des coûts de l'appareil éducatif, d'autre part. Cela signifie que malgré un transfert très large de compétences à la Polynésie et des moyens considérables de l'État, les résultats demeurent encore insuffisants et l'efficacité est à améliorer pour l'enseignement en Polynésie où sont construits 49 établissements secondaires (collèges et lycées) et 207 écoles maternelles et primaires.

1.2-Indicateurs de ladite performance (contextuels, budgétaires, institutionnels)

Pour interroger ladite performance du système éducatif polynésien, nous proposons une description systémique à partir d'éléments contextuels (démographiques, budgétaires, institutionnels) d'une part, et de facteurs sociaux (inégalités scolaires d'origine sociale), didactiques (posture d'enseignant) et pédagogiques (logique d'orientation par l'échec) d'autre part. Prenons comme premier indicateur la population scolaire qui a fortement augmenté dans la dernière partie du XXème siècle. Pour autant depuis 1996, une baisse démographique est constatée. Ainsi en 2015, 30 667 élèves sont accueillis dans le premier degré de l'enseignement public alors que l'enseignement privé totalise environ 14 300 élèves. Cependant en 2012 et

⁶ Les dépenses de l'État s'élèvent à 508M€ en 2014 (contre 446M€ en Nouvelle Calédonie) soit une part nettement prédominante de 90,5% en PF et de 91,4% en NC. Cour des comptes (CC), 2016 : 289.

⁷ La dépense scolaire par élève est en 2014, de 8223€ en PF et de 10 539€ en NC contre 7 700€ pour la France métropolitaine et les départements d'outre-mer. Cour des comptes, 2016 : 289.

⁸ Rapport n°2016-018 Février 2016. Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) et de l'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR).

⁹ Lellier & Tellier, Gestion de l'innovation, Éditions EMS, 2013, p472. La capacité collective à utiliser au mieux des moyens mis à disposition.

2015, l'enseignement public perd 520 écoliers, cette décroissance par effet de domino est subie par le second degré avec 23 315 élèves en 2015 et 8 241 élèves inscrits dans l'enseignement privé lequel jouit *a contrario* d'une croissance régulière de ses effectifs.

Le second indicateur dans la recherche d'efficience est budgétaire puisqu'il interroge les moyens financiers et humains mobilisés dans ce système. Ainsi pour assurer l'enseignement scolaire public du 1er degré, 1855 emplois de professeurs des écoles et instituteurs, 15 emplois d'inspecteurs de l'éducation nationale et 20 emplois de professeurs des écoles stagiaires ont été occupés pour l'année scolaire 2015. Quant à l'enseignement scolaire public du 2nd degré, il a mobilisé 1823,50 emplois d'enseignants, 141 personnels administratifs et techniques y compris 3 emplois d'encadrement supérieur, 23 emplois pour l'accompagnement et le suivi des élèves, 68 emplois de personnels de direction et d'inspecteurs pédagogiques et 34 emplois de professeurs stagiaires (CTC 2014). En substrat, il faudrait retenir le fait que les crédits d'État ont continué à croître malgré l'inflexion de la démographie scolaire (depuis 2012 ces derniers ont progressé moins vite que ceux du territoire avec +1,2% contre +9,5% en Polynésie)¹⁰. Si l'État est le principal financeur du système scolaire avec une participation nationale supérieure à 90%, il contribue directement à la rémunération d'une partie importante du personnel enseignant, de direction et d'inspection constituée notamment de fonctionnaires de l'État mis à disposition par convention¹¹. Quant au financement propre de la collectivité consacré à la politique de l'éducation, il ne représente qu'une faible part de 8% autrement dit, cette contribution nette a représenté 5,8 milliards FCP en 2012¹². Pour autant, la Polynésie doit faire face à des besoins caractéristiques du contexte territorial, générateur de contraintes diverses et variées. Il faut citer notamment sa géographie éclatée, son tissu économique pénalisant et à la construction des infrastructures scolaires érodées par les effets du climat. Voilà pourquoi la loi organique de 2004 (article 59) prévoit un dispositif de compensation de charges, avec la création d'une dotation globale et une commission consultative pour évaluer le coût des compétences transférées. En outre, selon les rapporteurs de la cour des comptes, la création d'une DGC (dotation globale de compensation : participation de l'État pour l'enseignement scolaire), hors masse salariale, présente plusieurs avantages. Du côté du ministère national, il s'agit d'une mesure efficace de maîtrise budgétaire, quant à la

¹⁰ Le montant de la contribution financière allouée par l'État au fonctionnement du service public d'éducation s'élève à 17 millions d'euros pour l'exercice de 2014 et à 18,8 millions d'euros en 2015. A cela s'ajoute la prise en charge directe de la masse salariale des personnels pour un total de 450 millions d'euros en 2015. Rapport n°2016-018.p299 (?)

¹¹ CC 2016 : 297

¹² CTC 2014 : 5

collectivité, ce dispositif de compensation permet de sécuriser un financement chaque année remis en cause, selon le principe d'autonomie financière¹³.

À présent, observons un indicateur ambivalent se tenant à la lisière du domaine financier et institutionnel puisqu'il s'agit des logiques d'intéressement au sens de participation entre la Polynésie française et la France. La convention relative à l'éducation nous rappelle dans son préambule¹⁴ que la Polynésie est compétente en matière d'enseignement pour le premier et second degré ainsi que pour l'enseignement supérieur non universitaire, celle-ci assure également les dépenses de fonctionnement, d'équipement, de construction, de maintenance, de sécurité et de reconstruction des établissements secondaires du second degré. C'est précisément pour cela qu'elle reçoit annuellement de l'État une participation financière aux dépenses qu'elle assume, financement codifié par des conventions spécifiques. Néanmoins, il faut souligner que ce partenariat entre l'État et le Pays illustre des consensus et des divergences de décisions qui méritent d'être relevés notamment dans l'identification de la ligne de partage des compétences respectives. Citons un exemple des ambiguïtés liées au partage des responsabilités entre le Pays et le Vice-Rectorat. Dans un collège classé ZEP de Tahiti, les rapporteurs de la mission 2016 dénoncent la difficulté pour les acteurs du terrain d'identifier l'interlocuteur privilégié pour la question de la « vie scolaire » lorsqu'il s'agit de lutter contre l'absentéisme et les déficits de sorties. En effet, inséparable de la politique éducative propre à l'établissement, le proviseur « vie scolaire » est rattaché au Pays tandis que dans le cadre de la politique éducative du territoire, l'IA-IPR « établissement et vie scolaire » est lui rattaché au Vice-Rectorat. Ainsi lequel parmi les deux a l'autorité suprême, qui doit-on suivre puisque cette question relève de la compétence du territoire ?¹⁵ Ce genre de dissensus révèle les zones d'ombres qui seraient à clarifier dans le système éducatif polynésien pour une efficience accrue.

Si parfois la ligne de partage des compétences respectives peut être floue, la Polynésie étant compétente pour définir la stratégie éducative, les modalités d'organisation des enseignements et la répartition des moyens enseignants mis à sa disposition par l'État, a ainsi fait le choix de la préparation des diplômes nationaux. De ce fait, elle « s'est engagée à suivre la mise en œuvre des cursus et des référentiels qui y mènent »¹⁶. Cela signifie également que les adaptations des programmes nationaux au contexte culturel local doivent suivre un parcours de validation géré par les autorités métropolitaines. Ainsi le mimétisme du modèle républicain

¹³ CC 2016 :317

¹⁴ Convention n° HC 56-07 du 4 avril 2007 relative à l'éducation. Journal officiel de la Polynésie française.

¹⁵ Rapport n°2016-018 p7

¹⁶ Rapport n°2016-018 p3

fixé par le code de l'éducation se traduit par des répliques des curricula nationaux dans toutes les disciplines scolaires hormis l'enseignement obligatoire des langues polynésiennes dans le premier degré et quelques adaptations locales concernant l'histoire géographique en fin d'école primaire. Quant au niveau du collège, les initiatives pédagogiques se remarquent dans l'enseignement des sciences de la vie et de la terre, en particulier sur la botanique ou le biotope (terrestre et marin) local. La réforme des collèges (2016) a certainement entraîné un changement notable dans les programmes d'histoire à partir de classe de Seconde puisque les sujets jusque-là délicats à enseigner notamment la colonisation ou le fait nucléaire sont désormais visibles au lycée¹⁷. De même, depuis 2014-2015, des manuels scolaires en langue tahitienne (classes de CM2 et 6^{ème}) sont réalisés localement puis mis à la disposition des enseignants de LCP¹⁸. La dernière spécificité du système scolaire concerne les formations professionnelles propres au territoire, celles axées sur « la vie dans les archipels éloignés » qui délivrent un diplôme national de niveau V : le CAP-Développement¹⁹.

Enfin au niveau politique, s'il est admis que les « surenchères » pour l'autonomie institutionnelle depuis le décret d'application de la loi-cadre Defferre de 1956 (1977 : autonomie de gestion, 1984 : autonomie interne, 2004 : statut d'autonomie) ne signifient pas pour autant l'accès à l'autodétermination pour un peuple autochtone, il n'en reste pas moins qu'elles ont toutes une incidence dans le domaine de l'éducation. En effet depuis la transformation de la colonie (EFO) en territoire d'outre-mer (1946 *stricto sensus*), la compétence de l'enseignement primaire et secondaire lui a été transférée en 1957. Toutefois la Polynésie n'a pas cessé d'élargir son champ de compétences en matière d'éducation et en particulier pour l'enseignement des langues locales (1977 : développement enseignement langues locales (Article 21-3^ou) ; 1984 : enseignement des LCP dans tous les établissements d'enseignement, 2004 : hégémonie du tahitien sur les autres langues polynésiennes)²⁰.

1.3-Faibles performances scolaires : facteurs sociaux, sociolinguistiques, pédagogiques

La faible performance du système éducatif polynésien est également associée aux résultats scolaires ambivalents. En effet, si des progrès sont notés par rapport aux décennies précédentes, il persiste des obstacles à lever pour une meilleure efficacité. Ces derniers sont liés à

¹⁷ Programmes de seconde langue régionale tahitien Bulletin Officiel Éducation Nationale

¹⁸ Des exemples de séquences interdisciplinaires tenant compte de l'environnement spécifique (géographique, historique, linguistique, faune et flore) sont visibles sur l'ancien site de la Direction de l'Enseignement Secondaire : Itereva.

¹⁹ Chambre territoriale des comptes de la Polynésie (CTC) 2014- Rapport d'observations définitives 2014- Politique de l'éducation – Séance du 9 septembre 2014 p5

²⁰ Argentin & Lechat (2011). En 1977 : octroi de la compétence du conseil de gouvernement concernant le développement de l'éducation de base (article 21-3-t) et l'enseignement des langues locales (Article 21-3^ou)

la faiblesse des formations de base, à l'ampleur du décrochage précoce et aux inégalités sociales des élèves face à l'éducation (notamment en raison de l'isolement des archipels éloignés Tuamotu, Gambier, Marquises et Australes). Il faut également ajouter un problème d'appropriation de la langue des apprentissages scolaires puisque le français est perçu comme la langue de la réussite (scolaire et sociale) tandis que le tahitien ou autre langue d'origine se pratique dans les archipels éloignés ou dans les familles les moins favorisées²¹. Le rapport de l'inspection générale de 2007 a ainsi comparé les résultats de la Polynésie à ceux d'une « vaste zone d'éducation prioritaire ». De même, en dépit d'une mobilisation humaine et financière conséquente, les performances scolaires n'atteignent pas les objectifs fixés par les dirigeants. L'un de ces objectifs est précisément d'acheminer 100% des élèves d'une classe d'âge à un diplôme de niveau V (CAP) et 70% au niveau du baccalauréat en 2011²². Or le système polynésien peine à endiguer les difficultés posées par l'inégalité des conditions sociales des élèves pour différents motifs. Primo, la déscolarisation précoce dès la classe de 5^{ème} touche principalement les élèves issus de milieux modestes et elle s'aggrave jusqu'à atteindre un niveau quatre fois plus élevé qu'en métropole d'après la chambre territoriale des comptes (CTC) en 2014. En 2016, la Cour des comptes (CC) dévoile le taux de 35% des élèves polynésiens qui sont sortis du système éducatif contre 20% en Nouvelle Calédonie et 10% en métropole. Secundo, le baccalauréat général reste l'apanage des élèves issus des catégories socio-professionnelles (CSP) supérieures. Par comparaison en France, le taux d'accès au bac général est de 36,30% contre 16,35% en Polynésie. Tertio, les inégalités scolaires ne cessent de croître depuis 2014. La CTC va jusqu'à évoquer le retard d'une génération :

« La performance actuelle de la Polynésie est donc tous bacs confondus, du niveau de celui de la métropole de 1992. Le retard scolaire de la Polynésie est donc d'environ 20 ans, soit l'équivalent d'une génération. Le rattrapage, incontestable depuis les années soixante-dix est donc loin d'être achevé »
(CTC 2014 : 11)

Elle avance deux autres éléments relatifs au retard scolaire de la Polynésie : le manque de qualification et la résistance de l'illettrisme. En effet, le nombre d'élèves sans diplôme ni qualification est estimé à 2181 en 2013, ce qui représente un taux d'environ 40% des élèves entrés en CP. Bien que ce nombre soit en régression comparé aux générations précédentes, il n'empêche qu'il situe la Polynésie en dessous de la performance de la France des années 80

²¹ Rapport CTC 2014 : 9

²² De son côté, la France atteint 100% de titulaires d'une qualification ou d'un diplôme reconnu en 2005, 80% d'une classe d'âge au niveau du bac en 1989 et 50% d'une classe d'âge dans une formation post-bac. CTC 2014 :9

avec un taux de 30%²³. Le second outil de compréhension de ce retard scolaire est représenté par les évaluations lors de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD) devenue Journée défense et citoyenneté (JDC). En effet, prévus au terme de l'obligation scolaire et destinés aux jeunes gens de 17 ans et plus, ces tests confirment une forte résistance de l'illettrisme, absolu ou relatif. Ainsi le pourcentage de jeunes identifiés en difficultés de lecture s'élève à plus de 40%. Si cette proportion ne régresse pas depuis quelques années, elle inquiète davantage lorsqu'on la compare au taux de France (DOM y compris) qui s'élève à 9,6% de jeunes en difficulté de lecture dont 4% d'illettrés (CTC 2014 :105).

« L'échec de l'école primaire signe, en grande partie, la faible performance du système éducatif polynésien. Le collège ne parvient pas à surmonter les difficultés des élèves qu'il accueille. Les élèves, découragés très tôt après leur situation d'échec, sont peu enclins à construire un véritable projet de formation et ils décrochent massivement ». (CTC 2014)

Cette situation inégalitaire du système éducatif territorial est également rappelée dans le principe du radar²⁴ utilisé par les inspecteurs généraux de la DGESCO (durant la mission de l'Évaluation). Cet outil permettant de questionner la performance du système polynésien nous indique trois informations primordiales en comparaison avec la France métropole. Il relève un contexte socio-économique défavorable, des moyens d'enseignements satisfaisants et des résultats convenables dans le second degré. Toutefois, en observant de plus près le graphique, des chiffres alarmants présentent une facette moins valorisante de la situation scolaire puisque par exemple le pourcentage d'élèves en 6^{ème} en retard dans l'enseignement public est plus important en Polynésie (13,15%) qu'en France métropolitaine (10,40%). Quant au taux de succès au brevet (enseignement public et privé), celui-ci est largement inférieur en Polynésie (59,45%) qu'en France métropolitaine (81,90%). Il est également intéressant de noter l'écart entre les élèves de 6^{ème} issus de milieu socio-économique favorisé (4,54 % en PF contre

²³ Au recensement 2012 de l'institut de la statistique de la Polynésie française (ISPF), dans la population de plus de 15 ans (soit 202 825 personnes) étaient dénombrées 62 927 personnes sans diplôme et 21 915 ayant un diplôme inférieur au BEPC. En 2007, ces chiffres étaient très proches pour une population légèrement inférieure de 192 176 : 62 302 (sans diplôme) et 25 163 (diplôme inférieur au BEPC). (CTC 2014 : 11)

²⁴ Il s'agit d'un cadre d'évaluation dynamique et d'un outil de gestion qui permet d'apprécier la performance d'une organisation grâce à une approche structurée. Au plus haut niveau, le principe du radar invite les administrateurs (ici du système éducatif polynésien) à définir les résultats qu'ils souhaitent atteindre dans la cadre de leur stratégie, à planifier et à élaborer des approches pertinentes pour atteindre le but fixé, à déployer les approches de façon systémique pour s'assurer de leur mise en œuvre et à évaluer, analyser, affiner les résultats obtenus. EFQM-www.efqm.org-info@efqm.org. Consulté le 5 juillet 2020.

36,6% en France) et ceux issus de milieu socio-économique défavorisé (52,96% en PF contre 35% en France)²⁵.

L'inégalité des conditions sociales fait écho à une précédente analyse réalisée par des économistes Herrera et Merceron en 2010 sur les approches de la pauvreté en Polynésie et en particulier sur les relations entre familles et école.

« La pauvreté ne se réduit d'ailleurs pas à la seule pauvreté monétaire. La perception de ce qu'est la pauvreté diffère fortement entre les ménages les plus pauvres et les ménages les plus riches. Pour les plus pauvres, l'absence de perspectives d'amélioration constitue une dimension cruciale de la pauvreté tandis que, pour les plus riches, c'est la qualité du logement qui compte. Il est surprenant de constater que l'éducation reste assez peu évoquée alors que c'est le principal facteur de risque de pauvreté dans ses différentes dimensions » (Herrera et Merceron, 2010 :91).

En effet selon les économistes, la forte inégalité des revenus entre ménages est étroitement liée aux fortes disparités des niveaux d'éducation parmi la population des actifs polynésiens. Cela signifie pour reprendre les termes des enseignants chercheurs Salaün, Vernaudon et Paia que les inégalités scolaires sont le facteur le plus discriminant face à la pauvreté matérielle. Toutefois, celles-ci sont ignorées comme telles par ceux qui en sont les principales victimes : les plus pauvres qui sont aussi les moins dotés en capital scolaire (Salaün, Vernaudon, Paia, 2016). Les économistes vont même plus loin dans l'évocation d'un déterminisme social de la pauvreté. Cette population issue de milieu socio-professionnel défavorisé « accumule les désavantages, a plus de difficultés pour les surmonter et peut transmettre la pauvreté à la génération suivante » (Herrera et Merceron, 2010 :92). Sans aucun doute que de nombreux adolescents polynésiens vivent dans des conditions de vie précaire.

Dans la littérature institutionnelle, on peut encore citer le rapport du Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco)²⁶ de 2016 qui interroge sérieusement le rôle de l'école dans l'amplification des inégalités sociales et migratoires en France. Les similitudes

²⁵ CTC 2014 : les exemples d'indicateurs de performance du second degré en Polynésie en 2013 sont le taux d'élèves de 6ème en retard, le taux d'élèves de 3ème en retard, le taux d'accès au brevet, le taux d'accès au bac général, technologique, bac pro. P161

²⁶ www.cnesco.fr Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco). 2016. Dossier de synthèse. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires? Ce Conseil est composé de scientifiques issus de champs disciplinaires variés, des parlementaires, provenant de la majorité comme de l'opposition, ainsi que des membres du Conseil économique, social et environnemental nommés pour une durée de 6 ans. Le Cnesco mène une évaluation scientifique et indépendante du système scolaire afin d'éclairer les divers acteurs de l'école et du grand public. Il promeut une culture d'évaluation en direction des professionnels de l'éducation et du grand public.

avec la situation polynésienne ne nous étonneront pas puisque le territoire a délibérément fait le choix de la duplication du système éducatif national avec quelques adaptations locales. Dans les faits, il s'agit d'une instance qui se déclare indépendante et qui est constituée de scientifiques pluridisciplinaires et de parlementaires de tout bord politique. Elle est créée par la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013, elle analyse le processus des inégalités sociales dans le cursus scolaire des élèves²⁷. Pour le Cnesco, si l'école hérite d'inégalités familiales, elle produit ou reproduit en son sein, à chaque étape de la scolarité des inégalités sociales protéiformes qui se cumulent et se renforcent. Ainsi, le collège fait monter le déterminisme social dans les choix d'orientation (2016 : 22). Dans le détail, il souligne les inégalités de traitement dans les ressources d'apprentissage dont les élèves disposent réellement à l'école, les inégalités dans les résultats scolaires et les inégalités sociales dans les orientations.

« (...) les orientations différenciées selon l'origine sociale ne s'expliquent pas seulement par les résultats scolaires des élèves. Ainsi, lors du palier de 3^{ème}, à niveau scolaire donné, les enfants de milieux défavorisés sont davantage orientés vers l'enseignement professionnel. Autocensure des parents moins informés, paris moins ambitieux des enseignants, entourage de pairs moins porteurs de métiers prestigieux... : les facteurs qui fabriquent des inégalités d'orientation sont multiples ». (Cnesco, 2016 :12)

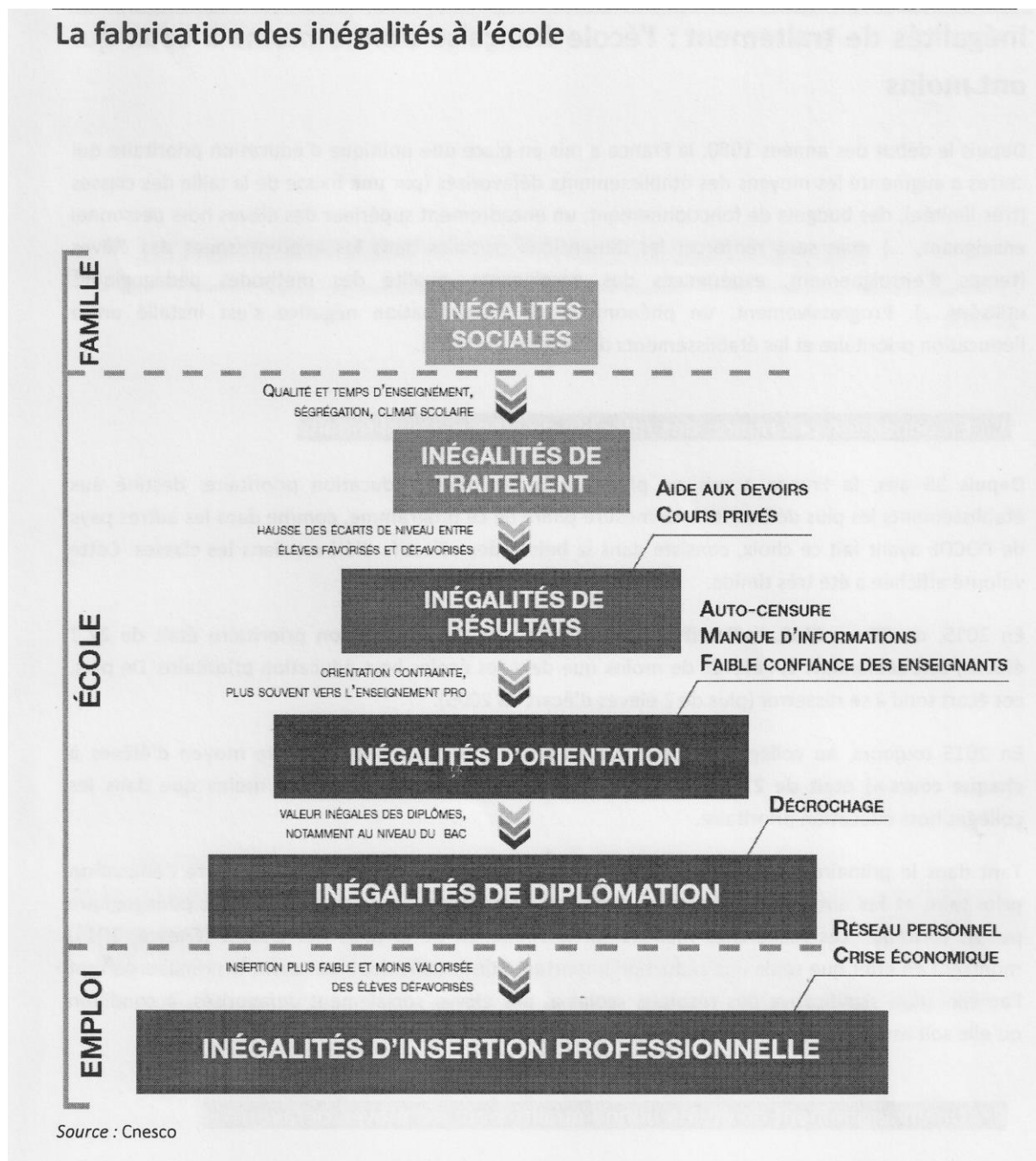
Le même rapport de synthèse révèle enfin une hiérarchie entre les voies générale, technologique et professionnelle et au sein des voies, de même que dans la série générale, entre les filières. Cela signifie que cette hiérarchie n'a pas évolué sur les trente dernières années (Ichou, Cnesco, 2016). Elle entraîne ainsi des inégalités de diplomation puisque les diplômes ont des valeurs inégales notamment au niveau du baccalauréat²⁸. Enfin en termes d'emploi, de fortes inégalités sociales d'insertion professionnelle sont perçues au motif notamment du réseau personnel et de la crise économique de 2008.

²⁷ Les inégalités scolaires d'origine sociale ont été mesurées par les tests standardisés des enquêtes de l'OCDE et de la Depp (Cnesco, 2016 : 55)

²⁸ C'est pour combattre cette hiérarchisation entre voies et entre filières que la réforme du nouveau baccalauréat session 2021 a été pensée. En effet, jusqu'ici, la filière scientifique de l'enseignement général est considérée comme étant une « voie royale ». A la rentrée scolaire, 2020-2021, les classes de Terminales prennent un nouveau visage qui abolit les catégorisations de bac scientifique, littéraire, économique etc. Elles deviennent ainsi plus homogènes.

« À diplôme de la voie professionnelle équivalent, selon leur milieu social, les jeunes ne sont pas égaux face à l'insertion dans la vie active » (Cnesco, 2016 : 23)

Figure 1: La fabrication des inégalités. Cnesco 2016.



En définitive puisque le moule du système éducatif polynésien est identique à celui de la métropole dans la structuration et les finalités, il est logique que le territoire connaisse les inégalités citées par le Cnesco : inégalités sociales d'abord, puis de traitement, de résultats scolaires, d'orientation, de diplomation et d'insertion professionnelle. La seule différence avec la

métropole, mais non la moindre concerne l'ampleur de la difficulté scolaire. En effet, les caractéristiques propres au territoire qui relèvent notamment des contraintes physiques de sa géographie éclatée sur une surface aussi vaste que celle de l'Europe, d'une situation économique fragile et de particularités dites culturelles créent une complexité qui fera l'objet de notre premier chapitre de contextualisation.

Comme vu précédemment, les causes de l'efficacité médiocre du système éducatif polynésien sont de nature contextuelle, structurelle, budgétaire et sociale toutefois de nombreux facteurs de nature didactique et pédagogique sont incriminés dans la littérature institutionnelle. A commencer par le rapport de 2007 dressé par l'Inspection générale de l'Éducation nationale²⁹ qui continue à faire référence dans les analyses puisqu'il a qualifié la Polynésie de « vaste zone d'éducation prioritaire » (IGEN 2007 :32). Plusieurs faiblesses ont ainsi été révélées : l'insuffisance de formation des enseignants du premier degré qui privilégient « des pratiques frontales et transmissives conférant un enseignement directif mal adapté », l'absence de traitement de l'hétérogénéité et de la progressivité des apprentissages (l'importance de la liaison GS-CP sous-estimée) ou encore la hiérarchisation des enseignements faisant la part belle aux mathématiques et au français. Enfin au sujet des considérations culturelles scolaires, elles seraient associées selon les rapporteurs à trois facteurs : une appréhension psychologique (la peur de l'erreur), une crainte méthodologique liée au rapport à l'écrit qui « souffre d'une mauvaise représentation dans la tradition ancestrale des familles » et une appréhension autour de la posture première d'étude des élèves (Bucheton & Soulé, 2009) relative à la réalisation de « tâches de simple exécution »³⁰.

Parallèlement, la CTC souligne de son côté un système obéissant à une logique d'orientation par l'échec scolaire qui est laborieuse dans ses méthodes et ses résultats. Elle précise en effet que l'orientation scolaire est sous-estimée et sous-dimensionnée notamment par la modernisation des outils nationaux (AFFELNET) mise en œuvre uniquement depuis 2011. Pour une meilleure efficacité, la CTC (2014 :11) préconise l'instauration d'une logique d'orientation ciblée sur les intérêts et motivations de l'élève.

Quant au rapport de l'évaluation (2016), il met en cause le déséquilibre de la carte des formations à l'intérieur des séries générale, technologique ou professionnelle et entre filières de chaque voie. En effet, si la faille du système éducatif prend sa source à l'école primaire, le décrochage significatif et précoce se répercute au collège sans que celui-ci ne parvienne à

²⁹ Rapport Inspection générale de l'Éducation nationale, mission Polynésie française, non publié. Novembre 2007

³⁰ On pourrait faire remarquer ici le ton « politiquement correct » adopté par les rapporteurs pour évoquer la « difficulté d'abstraction » des élèves polynésiens tant de fois lue et amplifiée durant longtemps dans les rapports officiels.

résorber le phénomène. Puis dans un mouvement crescendo, la disharmonie de la carte des formations (notamment la hiérarchie intra et inter filières) vient affecter la performance de l'université contaminant ainsi le système éducatif entier. Comment expliquer cet état des choses ? Les rapporteurs le justifient également par un « jeu pervers des difficultés d'orientation », ce qui signifie un rapport vraisemblable entre les inégalités des résultats et les inégalités d'orientation. Pour illustrer notre propos, citons deux cas, celui du maintien d'un palier d'orientation en 5^{ème} et l'orientation importante en série technologique et professionnelle. Le premier cas mène 10% des élèves de fin de 5^{ème} vers une structure différente de la classe de 4^{ème} générale mais que deviennent-ils après l'obtention d'un diplôme CAP s'il y a réussite. En d'autres termes, a-t-on une visibilité sur cette catégorie d'élèves et comment l'insertion est gérée une fois que ces derniers sont sortis du circuit scolaire ? Le deuxième cas concerne une orientation importante qui s'opère vers les séries technologiques et professionnelles amenant moins d'un bachelier sur trois à posséder le baccalauréat général. Quant à la voie technologique, on observe un développement disproportionné de la série STMG (Sciences et technologies du management et de la gestion). Ainsi le prolongement de cette orientation par défaut aboutit à une surcharge des inscriptions de bacheliers professionnels à l'Université de Polynésie Française (UPF). En effet, ces jeunes étant écartés des filières d'élites voire des séries générales représentent tout de même un tiers de la population universitaire qui montre un taux de succès égal à zéro. Le deuxième tiers d'inscrits à l'UPF est composé de bacheliers de série technologique alors que les lauréats de série générale ne comptent que pour un tiers seulement de l'établissement³¹. Il faut ajouter que les filières Économie-Gestion et Langues polynésiennes rassemblent le plus grand nombre d'étudiants inscrits provenant de série professionnelle et ou technologique.

Pour autant, les inspecteurs du rapport de l'évaluation de 2016 ne semblent pas conscients de l'enjeu politique majeur de l'enseignement des LCP dans une situation postcoloniale lorsqu'ils nuancent l'utilité de cet enseignement notamment au niveau primaire. Ils avancent ainsi des arguments négatifs comme les nombreuses contraintes qu'il génère et que n'arrive pas à surmonter le Territoire. Ils citent également les conséquences sur le concours de recrutement des professeurs des écoles (PE), l'alourdissement de l'emploi du temps des élèves et la surconsommation de moyens puisque dans le cadre de la nouvelle réforme du collège, la mise en œuvre du nouveau cycle 3 va relancer la nécessité de poursuivre cet enseignement en classe

³¹ Cette précision oblige les dirigeants de l'Université à proposer des structures modulables de formations qui sont plus adaptées au marché de l'emploi, en témoignent les deux IUT de gestion et management ouverts à la rentrée 2016-2017.

de 6^{ème}. Selon les mêmes rapporteurs, cet enseignement (3 heures hebdomadaires) se substitue également aux heures de concertation et aux activités pédagogiques complémentaires qui pourraient être bénéfiques pour lutter contre l'échec scolaire.

En fin de compte et de manière générale, les difficultés que connaissent les LCP dans leur historique en termes de dévalorisations, de rejet, de hiérarchisations sont similaires à celles des langues régionales comme le breton, le basque ou le corse. Il s'agit encore une fois de combat politique plus ou moins larvé, plus ou moins agressif contre une idéologie monolingue mais en faveur d'une société multilingue et pluriculturelle (Coyos, 2007).

1.4-Justifications des dispositifs d'expérimentation de revitalisation linguistique

Afin d'appréhender la complexité systémique inhérente à la place de l'enseignement des langues polynésiennes dans le milieu secondaire, il nous faut brosser un rapide tableau des choix contemporains en matière de politiques éducatives et linguistiques ainsi que les obstacles de leur mise en œuvre sur le terrain. L'enjeu est ici de justifier les dispositifs d'expérimentations de revitalisation linguistique. Les politiques éducatives et linguistiques en faveur des LCP sont avant tout le fruit d'une convergence de mesures au niveau local, national et même international. Notamment, en l'an 2001, le Conseil de l'Europe publie le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL³²) qui devient une base européenne pour l'enseignement des langues (apprendre, enseigner, évaluer) puisqu'il sert de matrice à la conception des programmes d'enseignement des langues en Europe. Il définit ainsi les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétences, il fixe également des objectifs linguistiques, des outils de référence et d'évaluation des compétences acquises. Sa visée principale est la dotation des futurs citoyens européens « d'une compétence plurilingue à laquelle est donnée non seulement un contenu linguistique mais encore un contenu culturel » (Ottavi, 2010)³³. Ce qu'il faut garder à l'esprit, c'est l'affirmation d'une identité plurielle face à la mondialisation pour défendre la Francophonie et renforcer la crédibilité internationale de la France. La question des langues régionales se pose ainsi globalement contre une idéologie unilingue (Alen-Gabarato et Cellier, 2009).

Parallèlement au niveau national, l'enseignement des langues en général et celui des langues régionales en particulier, a suscité de nombreuses tensions illustrant des rapports de force locaux qui ont finalement abouti à une unification des propositions (lois et circulaires) d'une

³² 2000, Conseil de l'Europe, Edition Didier.

³³ Ottavi, 2010. Contribution Association pour le développement de l'enseignement bi-plurilingue (ADEB). Non publié.

part, et à un enseignement bilingue de langue régionale sous le ministère de Jack Lang en 2001 d'autre part. Il est intéressant de noter qu'au fil des textes (extension de la loi Deixonne en 1981, loi Haby) et de leurs circulaires d'application (notamment les « circulaires Savary » de 1982 et 1983) dans l'espace scolaire, un « processus de disciplinarisation » de l'enseignement des langues et cultures régionales se met progressivement en place. L'enjeu étant de « plaider pour l'intégration véritable des langues et cultures régionales dans le champ des savoirs légitimes de l'école » (Ottavi, 2010 :14). Cela se traduit ainsi par le fait de disposer d'un cadre formel « cadres horaires, programmes, sanctions, personnels formés » (circulaire Haby) d'une part, et d'un contenu qui rend compte de l'existence de débats sur la légitimité des savoirs d'autre part. On retrouve notamment l'introduction de la création littéraire et artistique probant une volonté de réhabilitation culturelle et l'émergence d'une lecture de l'histoire plus complexe, plus problématique (Ottavi, 2010 :15). Il est encore une fois intéressant de remarquer la note de l'auteur sur la vision globale et hiérarchisée des concepteurs de la circulaire Savary de 1983, opposant le français aux langues régionales, le premier appartenant aux savoirs « fondamentaux », « instrumentaux » et les seconds aux savoirs « locaux », « facultatifs », « optionnels ».

« Dans leur esprit existe donc une hiérarchisation de la dimension instrumentale des langues au français les savoir généraux, aux langues régionales les savoirs locaux » (Ottavi, 2010 :15).

Enfin dès 1988, l'esprit de l'enseignement des langues et cultures régionales (LCR) relève de l'enseignement des langues vivantes étrangères des programmes du lycée. Cela signifie que les objectifs d'étude seront identiques avec « un objectif de communication, objectif culturel, objectif d'initiation à la réflexion linguistique »³⁴. Cet alignement des LCR sur les langues vivantes et étrangères sera propice à l'enseignement du tahitien dans le secondaire car la prise en compte des langues vivantes dès le premier degré s'est opérée dès les années 1970. Les nombreuses lois et circulaires auront des répercussions significatives au niveau local en particulier dans le second degré. Le concours du professorat du second degré : le CAPES, de langue tahitienne devient officiellement un CAPES de langue régionale en 2004³⁵. Il sera aligné sur celui de la langue bretonne en section K au motif de sa bivalence (français, anglais, espagnol, histoire et géographie, mais également mathématiques)³⁶. Quant aux programmes

³⁴ Bulletin officiel de l'Éducation nationale supplémentaire n°17 du 5 mai 1988.

³⁵ Arrêté du 23 juin 2004, Journal Officiel du 3 juillet 2004.

³⁶ Site eduscol.education.fr, section Langues vivantes, textes de référence, mis à jour le 1^{er} septembre 2009. Contrairement au CAPES de langue corse qui est monovalent, les capes de la section K (basque, catalan, créole, occitan-

de tahitien au niveau du lycée (2010) et du collège (2012), ils seront eux-mêmes étroitement articulés au CECRL. Concernant le premier degré, les Chartes de l'Éducation (1992 et 2011) ont mis en exergue l'importance de la valorisation des apprentissages en Langues et Cultures Polynésiennes dès la maternelle et en continuité sur les autres cycles du cursus scolaire, en invoquant la notion de « gestion coordonnée » du français (Charte 2011). Cela signifie que la hiérarchisation évoquée par Ottavi (2010 :15) entre savoirs généraux/fondamentaux et savoirs locaux/régionaux n'a plus lieu d'être puisque les LCP endossent un rôle aussi important que le français et les langues étrangères dans la maîtrise du langage. Celle-ci devenant l'objectif majeur de l'école.

Si ce changement de point de vue dans les politiques éducatives et linguistiques est très favorable à l'enseignement des LCP, la mise en œuvre de ce dernier n'est pas sans entrave sur le terrain. Un retour historique en 1982 est nécessaire pour resituer les difficultés de mise en œuvre. En effet, malgré la reconnaissance institutionnelle par l'officialisation des programmes de tahitien au niveau primaire en 1982, l'étude de Perini (1985) a révélé un stade d'acculturation avancée de la société polynésienne dans laquelle les enseignants du premier degré manifestaient déjà un fort sentiment d'insécurité linguistique. Cet état d'inconfort et de frustration dans la communication en langue tahitienne est le produit de plusieurs motifs dont l'absence de pratique et de transmission dans la culture familiale et dans l'environnement social et professionnel de l'enseignant. Cette lacune a ainsi entraîné un phénomène de rejet violent chez nombre d'enseignants et cela ne semble pas avoir disparu aujourd'hui selon les dires d'un enseignant LCP, formateur du premier degré (Enseignant n°4 de notre corpus) en 2015.

Aujourd'hui, malgré un consensus politique et social (Argentin & Moyrand, 2014), à la fois au niveau local (Charte 2011) et au niveau national dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 où l'État valorise les langues et cultures régionales en tant qu'élément essentiel à la diversité linguistique et culturelle française, l'enseignement des LCP rencontre de nombreux obstacles évoqués dans la littérature institutionnelle (Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) 2007, Chambre territoriale des comptes (CTC) 2014, Cour des comptes (CC) 2016). On note l'occurrence des difficultés d'ordre pédagogique (formation et posture des enseignants) et psychologiques (représentations négatives, logiques d'arrière-plan). C'est dans ce cadre de politiques éducatives que les dispositifs d'expérimentation de revitalisation des langues ver-

langue d'oc, breton, tahitien) comportent une bivalence (français, anglais, espagnol, histoire et géographie, mais également mathématiques uniquement pour le breton et le tahitien).

naculaires trouvent leur justification de 2005 à 2014. Il s'agit en effet de trois recherches expérimentales de la maternelle à la fin primaire qui ont permis de mesurer l'impact d'une augmentation de volume des heures d'apprentissage des LCP (5 heures au lieu de 2h30) sur les compétences des enfants et sur les représentations des adultes (enseignants et parents). En effet, l'innovation majeure de ces dispositifs est de mesurer les effets d'un apprentissage de la lecture et de l'écriture en tahitien (Salaün, Vernaudon, Paia, 2016). Dans l'ordre chronologique, il faut citer le dispositif Ecolpom (2004)³⁷ qui a concerné plusieurs établissements primaires de Guyane, de Nouvelle Calédonie et de Polynésie, puis le dispositif de « Renforcement C3 ». Ce dernier concerne l'enseignement renforcé du reo mā'ohi (langue polynésienne) au cycle 3 comme moyen de prévention et de lutte contre l'illettrisme en Polynésie française en 2011-2014³⁸.

Ces travaux ont ainsi permis de déconstruire de nombreuses représentations autour de cet enseignement : langue rétrograde, public défavorisé. Aussi l'objectif général du deuxième projet scientifique porté par plusieurs partenaires nationaux (CREN-2661, UMR 8156, FEJ) a été de mesurer l'impact d'un dispositif bilingue (Reo C3) sur la réussite scolaire, le développement langagier des élèves au cycle 3 ainsi que les stratégies de transmission dans les familles et le dialogue entre l'institution scolaire et les familles. L'autre axe fondamental de la recherche-action a représenté la démarche psychométrique à partir d'un suivi longitudinal d'une cohorte de 5 ans. Les résultats ont démontré un « effet positif, massif et à long terme » de l'enseignement du tahitien (de 2h30 à 5h hebdomadaires) sans pour autant constituer d'obstacle aux compétences en langue française. Les analyses ont de surcroît précisé que le « fait d'apprendre à lire en tahitien est facilitateur pour l'entrée dans l'écrit en français ». Pourtant, si les résultats de la recherche expérimentale sont conformes à ceux de la recherche internationale sur l'éducation bilingue, les auteurs précisent qu'ils sont insuffisants pour :

« Pourtant, les acquis de la recherche expérimentales ne sont pas suffisants pour modifier les idéologies linguistiques et la doxa pédagogique qui continuent d'assigner aux langues d'origine des enfants au mieux un rôle transitionnel (leur apprentissage dans les premières années de la scolarité étant

³⁷ ECOLPOM,

³⁸ Synthèse du Rapport d'évaluation « L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française ». Université de Nantes (CREN-2661), École des Hautes Études en sciences sociales-UMR 8156, Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux (sciences sociales, politique, santé). Septembre 2014. FEJ : Fonds d'expérimentation pour la jeunesse. Ministère des droits des femmes, de la ville, de la jeunesse et des sports. Thématique : prévention et lutte contre l'illettrisme. <http://www.experimentation.jeunes.gouv.fr>

supposé faciliter l'entrée dans la langue dominante) ou simplement une vertu patrimoniale (Paia et al. à paraître)³⁹.

BibEnfin les enquêtes menées entre 2011 et 2013 auprès de 80 familles ont produit de nombreuses connaissances sur les pratiques familiales en matière de transmission des langues polynésiennes. Nous retenons les trois conclusions auxquelles ont abouti lesdites enquêtes (Salaün, 2012 ; Nocus & al. 2014) : l'existence d'un cercle vicieux de non-apprentissage, une grande insécurité linguistique exacerbée par « l'hypernormativité des garants de la langue tahitienne » et une faible conscience des parents de l'atout que représente le bilinguisme pour la réussite scolaire. En effet, selon les auteurs, les parents d'origine modeste sont peu conscients de l'importance de l'école pour échapper à la précarité, ils sont résignés et se déclarent impuissants devant les difficultés scolaires de leurs enfants. Tout cela explique le fait qu'« ils continuent à projeter leurs enfants dans un futur linguistique où seules comptent les grandes langues internationales » (Salaün, Vernaudon, Paia, 2016). En fin de compte, ces résultats ont corroboré les analyses de Billiez sur les limites du processus d'assimilation par l'école d'une part et sur une modification profonde du statut de la langue d'origine pour la nouvelle génération d'autre part.

« La langue d'origine est moins perçue dans sa fonction d'outil de communication que comme une composante primordiale de l'héritage et comme marqueur d'identité » (Billiez, 1985 : 102) citée par Salaün, Vernaudon, Paia (2016).

Enfin un des éléments indispensables à notre investigation concerne les représentations des enfants, c'est « il n'y a pas d'inversion du changement linguistique possible sans motivation des enfants à faire de leur langue d'origine une des langues de leur répertoire communicatif hors de l'école » (Salaün, Vernaudon, Paia. 2016). Si les enfants ont un rapport ambigu avec la langue en l'instrumentalisant au gré de leur besoin (communicatif avec les grands parents, stratégique avec les parents et l'institution scolaire etc.), il n'empêche qu'il s'agit d'un effet colonial qui ne différencie pas le cas polynésien des cas de langues régionales en France.

« Cela caractérise une postcolonialité marquée par des formes de déterritorialisation des identités culturelles et par la possibilité afférente d'une grande labilité des identités individuelles. Les enfants de Polynésie partagent eux aussi un legs, celui fait de rapports de domination, d'inégalités et

³⁹ Salaün, Vernaudon, Paia, 2016. « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis », *Enfances Familles Générations*

de racisme. Ils sont également légataires d'une histoire faite (...) de résistances et d'adhésion au projet du colonisateur. » (Salaiin, Vernaudon, Paia, 2016).

A notre niveau de réflexion, il convient également d'interroger la notion de « labilité des identités individuelles ». Comment appréhender le sens des pratiques culturelles collectives de type 'ori tahiti (danse traditionnelle tahitienne) ou le va'a (pratique de la pirogue) ou encore le ahimā'a (pratique du four tahitien) lorsque la langue n'est plus qu'un marqueur secondaire ? Des manifestations festives, annuelles et médiatisées rassemblent de plus en plus de Polynésiens telles que le Heiva au mois de Juillet (Spectacles de danses et chants traditionnels dont le principe est né sous l'annexion coloniale en 1881 appelé aussi « Tiurai », emprunt linguistique de l'anglais « July » : le mois de Juillet), le Heiva des écoles, le concours de danses « Tapairu », les spectacles de « Pina'ina'i » à la maison de la culture (mouvement artistique engagé et critique contre toutes formes de colonisations). Si l'émulation pour ces spectacles auprès de la jeune génération est grande, leur rapport à la langue tahitienne reste à questionner.

Dans le champ éducatif, un événement similaire a vu le jour depuis l'année 2016-2017. Il s'agit en effet d'un dispositif pédagogique en partenariat avec le Conservatoire de Tahiti, appelé « Heiva Taure'a » qui a été impulsé par des enseignants LCP suivis des équipes pédagogiques et porté par le chef d'établissement dont le soutien indéfectible a permis la réalisation des projets. Le principe de ce dispositif est de regrouper les classes à option artistique et musicale (CHAM : classe horaire aménagée de musique) et les volontaires (selon les établissements) autour d'une thématique culturelle et authentique, rapportée à leur vécu (géographique-toponymique, identitaire, idéologique : combat pour la protection de l'environnement etc.). Si l'objectif premier est la lutte contre le décrochage par le biais de la culture, la question du rapport à la langue d'origine se pose toujours. Danser en tahitien, chanter en tahitien suffit-il à communiquer et transmettre cette langue et son univers culturel ? On remarque simplement l'instrumentalisation de la langue faite par les groupes sociaux (élèves, enseignants, communauté éducative) dans un but intéressé : prolonger la scolarisation.

En d'autres termes, ce que l'autrice académicienne autochtone Flora Devatine Urima (2013) nomme la « mā'ohitude »⁴⁰ est ici questionnée. Que signifie être mā'ohi (polynésien) aujourd'hui pour un adolescent collégien-lycéen, s'il ne se sent pas concerné par la déperdition linguistique ou le renversement linguistique (acculturation, hégémonie de la langue et culture

⁴⁰ Littéramā'ohi n°10, publication d'un groupe d'écrivains autochtones de la Polynésie française. Directrice de la publication. Chantal T. Spitz

française), évoqué par les chercheurs Salaün, Vernaudon, Paia (2016) ? Ne risque-t-il pas la frustration, le piétinement, le sentiment de non reconnaissance de cette identité revendiquée en amont ? C'est le débat qui a opposé le professeur sociologue Bruno Saura d'origine française mais locuteur de langue tahitienne à l'anthropologue Jean Marc Pambrun d'origine polynésienne mais non locuteur de langue tahitienne. La question identitaire revient en filigrane de manière permanente. Quel est le positionnement des groupes sociaux de notre investigation par rapport à ces thématiques ?

En somme, si les résultats des expérimentations de revalorisation linguistique menées dans le premier degré depuis 2004 sont positifs à bien des égards notamment au niveau pédagogique (échos favorables à la démarche plurilingue) et psychologique (estime de soi) des acteurs sociaux, il n'empêche que la rupture avec le secondaire est perfectible sur plusieurs plans, étant lui-même un microcosme social systémique. Les obstacles identifiés dans le premier degré (formation des enseignants) se perpétuent, se transforment, se déguisent dans le second degré en fonction des dynamiques propres au secondaire. Pire, il semble que nous assistons à un phénomène de réification inconsciente de la langue tahitienne où celle-ci est réduite à une fonction patrimoniale dont la transmission est assurée par les grands-parents essentiellement. Il devient alors essentiel d'interroger la rémanence du colonial en rendant justice à sa complexité : tel est le défi que nous lançons présentement.

2- NOTRE SUJET D'ETUDE : RENDRE COMPTE D'UNE REALITE COMPLEXE

Notre sujet d'étude porte sur l'enseignement de la langue tahitienne à Tahiti aujourd'hui dans le second degré, entre les tensions de type pédagogique et les ambiguïtés culturelles. Commençons par clarifier les notions qui seront fréquemment invoquées. Aujourd'hui, comme toutes les sociétés modernes globalisées, la société polynésienne est multiculturelle et plurilingue. Si pour les uns le raccourci Tahiti-Polynésie est sans conséquence (car la langue tahitienne domine les autres langues polynésiennes), pour les locuteurs et défenseurs des langues non tahitiennes (marquisienne, australe, paumotu, ma'areva etc.) la spécificité doit être marquée. Pour notre recherche, il s'agit uniquement de l'enseignement-apprentissage de la langue tahitienne mais par commodité linguistique on écrira LCP (langue et culture polynésiennes) sans intention de refermer ou limiter la notion à la sphère tahitienne. La culture étant mouvante, dynamique et fluctuante au gré des influences sociales, linguistiques exogènes, la culture polynésienne ne fera pas l'exception.

Le choix du second degré du système éducatif polynésien s'est avant tout imposé à nous, étant donné notre expérience de praticienne durant 4 ans avant de devenir formatrice d'enseignants LCP du second degré. Ensuite, le secondaire au-delà de l'aspect structurel « euro centré » en termes de programmes nationaux malgré les adaptations, se détache complètement du premier degré par la constitution de son personnel enseignant et administratif. En effet, celui-ci est à 80% composé de métropolitains, de fonctionnaires d'État mutés en Polynésie en contrat d'une durée de deux ans renouvelables une fois. Ce corps de métier représente une catégorie socio-économique favorisée en Polynésie compte tenu de nombreux avantages tels que l'indexation des traitements de salaire (à 1,84 par rapport à la France) et les nombreuses primes dont celle des em-dé-ménagements équivalente à 10 mois de salaires. Parallèlement, environ 25 enseignants natifs deviennent titulaires du Capes, Capeps, Agrégation de toute discipline confondu toutefois le vivier d'enseignants de souche polynésienne n'est pas encore assez fourni pour assurer « l'océanisation des cadres », mesure de politique d'emploi de type discrimination positive en faveur des locaux. En revanche, le personnel enseignant et administratif du premier degré est entièrement local et résident.

« Toute culture est dynamique, complexe, contradictoire et ambiguë et personne n'est en position de voir et de traiter avec le tout de la culture de l'Autre, personne ne peut se définir comme le représentant légitime de la totalité de la culture. Ces limitations successives ainsi que la reconnaissance de l'incomplétude de tout savoir culturel renvoie à la modestie, la simplicité et à la prudence. Prudence d'autant plus nécessaire que derrière toute culture se cachent des individus qui ne peuvent, ni ne veulent se laisser enfermer dans le discours d'autrui même s'il s'agit d'un discours anthropologique » (Abdallah-Preteille, 2008).

La dimension anthropologique constitue l'un des deux angles fondamentaux de notre sujet de recherche puisque nous étudierons à la fois l'individu social (en tant qu'adolescent, enseignant autochtone, chef d'établissement autochtone et métropolitain), le groupe social (apprenant LCP, enseignant LCP, chef établissement) et l'interaction entre les différentes entités individuelles et collectives. Pour cela, l'indication ethnique du personnel enseignant et administratif, spécifique au second degré, est un des éléments précieux pour notre étude car il renvoie à des attentes, des postures, des attitudes (malaises, rapports de force et de pouvoir, racisme, hiérarchie) que nous développerons.

Nous solliciterons également le paradigme de la rencontre avec l'autre : de la question de l'identité (Saura 2009, Henri Hiro 1985, Pambrun 2010) à l'altérité (Rigo 2003, 2004, Tcherkézoff 2004, Godelier 2009), des représentations polynésiennes et occidentales (Saura 2004, Rigo 2005, Lavigne 2012), des enfants polynésiens (Barthoux, Fève 1992, Lombardini 1994, J-M Raapoto 1994, Rigo 2009, Saint-Martin 2013), de l'apprenant LCP au niveau primaire (Salaün 2014, 2019, Nocus 2014, 2019, Fillol & Vernaudon 2003, 2005, 2009, Paia 2014), des enseignants (Perini 1986, dispositifs expérimentaux Ecolpom 2008-2011, Renforcement cycle III 2014). Si cette rencontre peut être l'occasion de malentendus culturels (Baré 1985, Rigo 2003), de préjugés, de stéréotypes, d'histoires individuelles versus collectives (Littéramā'ohi), d'histoires locales versus nationales, le personnel enseignant et administratif exogène est souvent présenté comme éloigné voire étranger à la culture de l'apprenant polynésien : à ses schèmes mentaux et à ses prérequis scolaires (Saint-Martin 2013).

« L'objectif est d'apprendre à interpréter et à comprendre des informations culturelles qui sont ambiguës car manipulées par les acteurs et les locuteurs. En termes de formation, il s'agit d'apprendre à passer du stade descriptif à la compréhension de processus en s'appuyant sur des savoirs mêlés, sur ce qu'E. Glissant appelle « la créolisation des cultures » c'est-à-dire sur l'imaginaire de l'identité-relation et non sur l'imaginaire de l'identité-racine unique. Plus que le métissage des cultures, c'est une culture du métissage qui reste à construire » (Abdallah-Preteille, 2008).

Ainsi l'un des impératifs de cette investigation est la production de connaissances sur les représentations notamment des adolescents apprenants de LCP au collège et au lycée au sujet de la place des LCP dans leur vie sociale, scolaire et professionnelle future. Étant donné la situation post-coloniale à Tahiti, les interactions entre groupes sociaux (endogène versus exogène) deviennent de fait complexes à démêler. Dans le titre de notre thèse, nous retrouvons la notion complexe d'« ambiguïté culturelle » dont nous empruntons l'esprit au mouvement des *post-colonial studies* incarné entre autres par Homi Bhabha (2007). Elle désigne l'implication particulière (stratégique, pragmatique, instrumentalisée, contradictoire ou paradoxale) des groupes sociaux (identités individuelles multiples et collectives) au processus étudié (l'enseignement-apprentissage LCP) au gré des « logiques du moment » dans un monde instable car « toujours en mouvement ». Elle est ainsi étroitement liée à la notion de postcolonial que nous utilisons dans le sens épistémologique plutôt que chronologique.

« Le postcolonial n'est pas forcément post-colonial. La démarche postcoloniale (sans trait d'union) est une démarche anticolonialiste subalterniste qui n'est pas une signification chronologique. Il ne s'agit pas de « l'après », mais d'une approche qui traque, dans la recherche, dans nos imaginaires nationaux fussent-ils les plus républicains, les scories léguées par les idéologies coloniales, impériales, raciales, paternalistes (et leurs succédanés développementalistes) » (Cahen 2011 :904)⁴¹.

Le principe conceptuel du « postcolonial » est d'insister sur « la capacité de résilience des subalternes, sur leur aptitude à dévier, à réinterpréter, à retourner les impositions coloniales » pour devenir « des milieux sociaux porteurs d'initiatives et d'actions ». Les subalternes étant des anciens dominés dans une situation politique d'ex-colonisé (Cahen, 2011).

« La dimension post-coloniale (avec un trait d'union) peut ainsi exister dans la vie sociale de certains milieux sociaux porteurs d'identités, c'est-à-dire un héritage encore prégnant dans leur imaginaire et leur manière d'intégration à la France (...) Il s'agit donc bien d'une dimension ou d'une composante post-coloniale d'une situation contemporaine de productions de la discrimination, mais point d'une « situation post(-)coloniale », sous peine d'essentialiser des héritages et de faire paradoxalement des « hybridités » et « créolisations » chères à l'approche coloniale de nouveaux états primordiaux » (Cahen, 2011 : 909).

Si le postcolonial (post-colonial) est un débat contemporain selon Cahen (2011), nous retiendrons la citation de Collington qui invite à étudier la labilité des identités multiples dans un espace dynamique. Celle-ci sera exploitée au chapitre 6 de cette thèse.

« Contrairement à ce que l'on croit souvent, les postcolonial studies ne cherchent donc pas à faire reconnaître des identités "déjà là" qui auraient été niées précédemment, dans une optique de réparation d'une injustice. Elles invitent les chercheurs à s'intéresser à tout autre chose: à la façon dont les identités individuelles multiples et les groupes "communautaires" se font et se défont au gré des logiques du moment, dans un monde instable, parce que les identités sont fondamentalement hybrides, donc toujours en mouvement (Collington, 2007)

⁴¹ M. Cahen, 2011. À propos d'un débat contemporain : du postcolonial et du post-colonial. Presses Universitaires de France, Revue historique n°660, 899-913.

En somme, produire des connaissances sur les représentations « de l'intérieur », cela signifie investiguer à partir des représentations des trois acteurs sociaux (apprenants LCP, enseignants LCP et personnel direction d'établissement secondaire) en tant qu'identités multiples ou « hybrides » à propos de l'enseignement-apprentissage qui est inscrit dans un processus de facto dynamique. Cela implique en particulier de passer du stade descriptif de leurs représentations à la compréhension du processus de résistances à l'enseignement-apprentissage. Ainsi accéder à leurs « structures mentales », c'est accéder à l'explicitation de des fameuses « ambiguïtés culturelles ».

« Étudier les représentations permet d'agir sur celles-ci, produites et productrices de nos structures mentales » (Elatiana Razafimandimbana)⁴²

Concernant le rapport à la langue tahitienne dans les différents milieux (scolaire, domestique et social), nous nous intéresserons à la hiérarchisation et la transmission dans les mentalités (Salaün, Vernaudon & Paia 2016). Nous verrons en quoi l'enseignement des LCP est une discipline « à part » présentant des atouts indéniables (utilisation pluridisciplinaire des ressources du milieu local, potentiel de bilinguisme harmonieux, plurilinguisme) d'une part, et palliant des faiblesses (tendance à l'élitisme) d'autre part. Enfin au sujet de la transmission de la langue tahitienne et culture polynésienne, si elle a lieu, dans quelle sphère d'appartenance (familiale, religieuse, professionnelle) intervient-elle et dans quelles circonstances particulières se fait-elle ?

« La question de la finalité de l'apprentissage des langues se pose : pourquoi apprendre les langues ? Connaître les langues ou connaître l'Autre ? A un développement et une meilleure maîtrise des langues et des cultures en réponse à des impératifs scolaires (réussite aux examens) et/ou professionnels (réponse à la mondialisation) correspond un souci de mieux opérationnaliser l'apprentissage des langues, souci qu'il ne faut pas chercher à minimiser. Cela ne signifie pas pour autant que la finalité humaniste doive être écartée. L'enjeu consiste non seulement à apprendre à DIRE mais aussi à SE DIRE et surtout à DIRE AVEC » (Abdallah-Pretceille, 2005).

⁴² Razafimandimbana. (à paraître). La diversité linguistique à l'école : Représentations d'élèves en Nouvelle-Calédonie.

2.1-Enjeu politique : instrumentalisation à des fins idéologiques et commerciales

2.1.1 Rapport de force

En premier lieu, enseigner les LCP en Polynésie est un enjeu politique fort en raison de l'héritage colonial. L'autonomie institutionnelle du territoire ne signifie pas un statut d'autodétermination pour un peuple autochtone car quoiqu'on en dise, l'État entretient un rapport ambigu (voire conflictuel) avec ses anciennes possessions coloniales notamment en Océanie (Nouvelle-Calédonie). Ce rapport de force se perçoit à travers le statut de la langue d'origine des territoires concernées. Ainsi, comme le rappelle le CESE : Conseil économique et social et environnemental (Journal Le monde du 26 juin 2019), l'État n'a pas ratifié la Charte européenne des langues régionales et minoritaires signée en 1992. De fait, il semble entretenir une sorte de paradoxe entre un principe d'ouverture via les textes législatifs et une application de ces derniers sur le terrain qui résiste. Voilà pourquoi la représentante du CESE Isabelle Biaux-Altman a présenté un rapport rappelant l'importance de valoriser les langues régionales et minoritaires pour la cohésion sociale notamment comme facteur d'inclusion (accès à la santé, au droit, à la justice, aux administrations etc.). Le Conseil a ainsi énuméré une série de préconisations en termes de créations de postes d'enseignants de langue régionale, de formations (initiale et continue) des enseignants et de traduction – interprétariat⁴³.

2.1.2 Instrumentaliser les langues est une modalité sociale et universelle

Sur le plan historique, nous allons nous intéresser à l'instrumentalisation des LCP à des fins politiques, idéologiques ou commerciales pour illustrer l'instrumentalisation des langues comme modalité sociale et universelle. Dans toute l'histoire de l'humanité du moins dans la version biblique, les langues ont toujours été au cœur de la discorde (Tour de Babel, la pomme de la discorde), synonyme de parcellisation, de division, il est ainsi naturel de penser qu'elle soit instrumentalisée à des fins d'unification, de centralisation à l'exemple du latin en France au XVI^{ème} siècle. En effet pour devenir langue d'État, le français a dû s'imposer au latin omniprésent en tant que langue de l'école, des tribunaux, des sciences, de la littérature. L'ordonnance de Villers-Cotterêts, portant réforme de la justice en 1539, va progressivement interdire l'usage du latin ou « favoriser l'utilisation systématique du français dans un domaine de la vie publique ». Ainsi l'entourage du roi prend conscience de « l'importance de l'unification linguistique comme facteur d'unification politique » en particulier dans les régions où le français n'est pas la langue maternelle. La langue française acquiert alors une si-

⁴³ I. Biaux-Altman, 2019. Valorisons les langues d'outre-mer pour une meilleure cohésion sociale. Délégation à l'Outre-mer.

tuation de prestige dans les régions (en province) ou dans les pays allophones annexés car elle est parlée uniquement par les détenteurs du pouvoir de justice et les administrateurs du pouvoir central. Ces derniers sont d'ailleurs peu soucieux d'apprendre les langues du pays (dites « langues vulgaires ») où ils sont amenés à exercer. Ce prestige autour du français se renforce aux dépens du latin, lorsqu'il devient langue de la philosophie, de la médecine, de la littérature et des belles-lettres⁴⁴.

En Polynésie comme en France, dans le Pacifique comme dans le monde, la Seconde guerre mondiale a entraîné des bouleversements majeurs à partir de 1945. L'empire français et ses colonies dont les EFO (Établissements français d'outremer) disparaissent au motif des idéaux indépendantistes qui se développent dans les anciennes possessions (Indochine, Algérie, Madagascar). À Tahiti, un élan d'émancipation se forme avec le leader charismatique Pouvanaa a Oopa (1895-1977)⁴⁵ qui devient l'un des premiers autonomistes à s'opposer à l'administration coloniale. En effet, déçu par un certain nombre d'injustices subies par les natifs, il crée en 1954 le premier parti nationaliste nommé RDPT (Rassemblement Démocratique des Populations Tahitiennes), d'abord autonomiste puis indépendantiste⁴⁶. Langue de pouvoir, le tahitien devient par association la langue des revendications sociales, des luttes contre les injustices administratives, des combats contre les abus des temps coloniaux (Saura, 1998). De son côté, la bourgeoisie locale appelée les « demis » compte tenu de son métissage ethnique et culturel, qu'elle soit du côté ou pas du leader Pouvanaa, réalise très vite l'impact de la maîtrise de cette langue sur la masse populaire. Elle l'instrumentalise alors à des fins stratégiques d'élections (Saura, Regnault).

Parallèlement, grâce aux goélettes qui sillonnent les archipels, la langue tahitienne devient la langue du commerce fédérant ainsi les îles et archipels éloignés au port de Papeete (Charpentier & François, 2015). En revanche, dans les années 1960 marquées par l'installation de la base nucléaire française (CEP : centre d'expérimentation dans le Pacifique) et des transferts de fonds de Paris à Papeete, la société polynésienne subit une rapide mutation socio-économique. Celle-ci va jusqu'à délaisser sa langue maternelle pour être embauchée sur les

⁴⁴ M. Giacomo, « La politique à propos des langues régionales : cadre historique », *Langue française*, n°25, 1975. pp.12-28

⁴⁵ B. Saura. 1997. Pouvanaa a Oopa. Son journal des années de guerre. Biographie traduit en tahitien par Valérie Gobrait. Fervent défenseur des droits des Polynésiens, assimilé au véritable messie biblique, il est appelé te Metua (le Père) car il est considéré comme le père spirituel des opprimés, des oubliés, des dominés. Ses discours politiques en langue tahitienne sont systématiquement introduits et clôturés par une prière, d'une part et ponctués de citations bibliques et de paraboles à l'image du Christ, d'autre part. Les idéologies de Pouvanaa véhiculées dans une langue parfaitement maîtrisée par cet orateur hors pair marquent solidement la mémoire collective et la littérature orale (rhétorique) des Polynésiens.

⁴⁶ B. Gilles. 2006. Histoire des institutions publiques à Tahiti du XVIIIème siècle à nos jours. CRDP. P.85

chantiers qui pullulent un peu partout. La générosité française semble illimitée notamment avec les travailleurs des sites d'expérimentation nucléaires dans les atolls des Tuamotu comme à Moururoa et à Fangataufa⁴⁷. Langue de réussite sociale, le français va véritablement dominer le tahitien dans les milieux socio-économiques et scolaires. Cette dernière acquiert néanmoins du prestige dans la décennie 70 à travers le mouvement intellectuel du renouveau culturel porté par des idéologues natifs tels que Henri Hiro et Turo a Raapoto qui théorisent le concept d'identité polynésienne « mā'ohi » (Saura, 2008). L'intelligentsia locale s'organise également via la création de l'Académie tahitienne qui regroupe notamment des ecclésiastes de confession différente dont les plus influents sont protestants et catholiques, des linguistes et des personnalités locales. Après moult rebondissements structurels, statutaires, véritables guerres intestines au sujet notamment de l'harmonisation des graphies, celle-ci finit par faire autorité (Coppentrath, 1975) jusqu'à aujourd'hui.

Il faut ajouter le fait que la maîtrise des LCP dans la sphère politique est un atout électoral sans précédent quelles que soient les factions politiques. Cependant en quoi peuvent-elles servir d'outil de prise de pouvoir et de revendications dans un climat politique devenu plutôt stable et consensuel? Si l'affichage des hommes politiques actuels est conventionnel, cela ne signifie pas pour autant l'oubli de la « dette nucléaire ». Il persiste une atmosphère de flottement à ce sujet : les tensions sont palpables sans être en conflit ouvert. Toute cette ambivalence participe de la complexité politique du territoire.

2.1.3 L'histoire continue dans une dynamique de tensions enchâssées

Du côté de l'État, il doit encore justifier des actes qui sont qualifiés d'irréguliers. Prenons un premier exemple. En 2007, il signe la déclaration des droits des peuples autochtones. La même année, le Processus de la ratification de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires est relancé. Tout peut porter à croire à une plus grande ouverture en faveur des langues d'origine. Or en 2012, le Conseil d'État qui est la plus haute juridiction administrative annule les deux lois du Pays (n°2012-10 et n°2012-12) portant des dispositions relatives au régime de retraite des travailleurs salariés au motif qu'elles ont été adoptées à l'Assemblée de la Polynésie en langue tahitienne. En effet, si la langue tahitienne « est un élément fondamental de l'identité culturelle », « le français est la langue officielle de la Polynésie française » précise l'article 57 du statut. Le territoire se retrouve alors dans une situation financière délicate, n'ayant pas prévu cette dépense à son compte. Ce type de dissensus rappelle à la Polyné-

⁴⁷ Pieter de Vries & Han Seul, 1999. Moururoa e tātou. Tei orahia mai e te mau Porinetia i nā 30 matahiti tāmatamatarā ātōmī i Pātītīfa Apatoā.

sie son statut de subalterne et non de souverain. Se pose ainsi la question de la valeur juridique d'un futur texte de loi voté dans les mêmes conditions de ceux des retraites. On comprend bien ainsi le rapport de force entre le français et le tahitien qui est considéré comme le « vivifiant identitaire » pour les indépendantistes, alors que pour les autonomistes, le problème de langue peut se résoudre par une traduction en français des procès-verbaux. Enfin, si l'arrêt du Conseil d'État a lancé un froid sur l'usage du tahitien à l'assemblée, le parti indépendantiste réussit par un tour de force à inscrire la Polynésie sur la liste des territoires à décoloniser à l'Assemblée des Nations Unies. C'est *in fine* dans cette dynamique de tensions enchâssées, si l'on peut dire ainsi, au niveau local versus national et national versus international que se positionne notre sujet d'étude.

2.2-Enjeu patrimonial dense : de la situation sociolinguistique à la rupture de la transmission

La seconde finalité assignée à l'enseignement des LCP est l'héritage patrimonial des Polynésiens puisqu'il s'agit de préserver les spécificités culturelles, linguistiques, idéelles, immatérielles face à un monde globalisé et uniformisé. Si l'objectif patrimonial vise la transmission **en et par** les familles en plus de la valorisation et de la quête identitaires, **il** implique également la dimension sociolinguistique d'une société multiculturelle. L'état des lieux de la situation sociolinguistique du tahitien est assez bien décrite dans la littérature institutionnelle puisqu'on y trouve l'hégémonie du français depuis les années 1960, la déperdition du tahitien et la montée en puissance d'une autre forme de communication linguistique appelée « inter langue » (Jean-Marius Raapoto, 2002), « parler local » (Lombardini, 1985), « modèle sociolinguistique potentiel » (Saint Martin, 2013). Il s'agit d'un « code-switching » entre le français, le tahitien et l'anglais (alternance ou mélange) qui fonctionne comme une stratégie de communication (Hamers & Blanc 1983) mais également une revendication d'appartenance à un groupe ethnique et social (Blanchet 2007, Lombardini 1985) au sein de l'espace scolaire. Il serait ainsi intéressant d'interroger les valeurs véhiculées, les références et les sources d'inspiration de ce « parler local » afin de mieux appréhender le rapport ambigu des jeunes à leur langue d'origine. De même si pour certains, le « bilinguisme soustractif » (Hamers et Blanc, 1983) qui caractérise les élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés, par leur incapacité à s'exprimer correctement dans aucune des langues en présence, peut être un facteur important de l'échec scolaire, nous soutenons l'idée que l'enseignement des LCP peut contribuer à lutter contre l'échec scolaire massif. Pour cela, nous nous inscrivons dans le sil-

lage des intellectuels autochtones tels Henri Hiro (EEP, 2000)⁴⁸ et Jean-Marc Pambrun qui incitaient à écrire quel que soit le choix de la langue. L'essentiel étant l'expression de sa propre identité polynésienne.

⁴⁸ Ve'a porotetani, Église Évangélique de Polynésie, 2000 avec un numéro spécial sur Henri Hiro

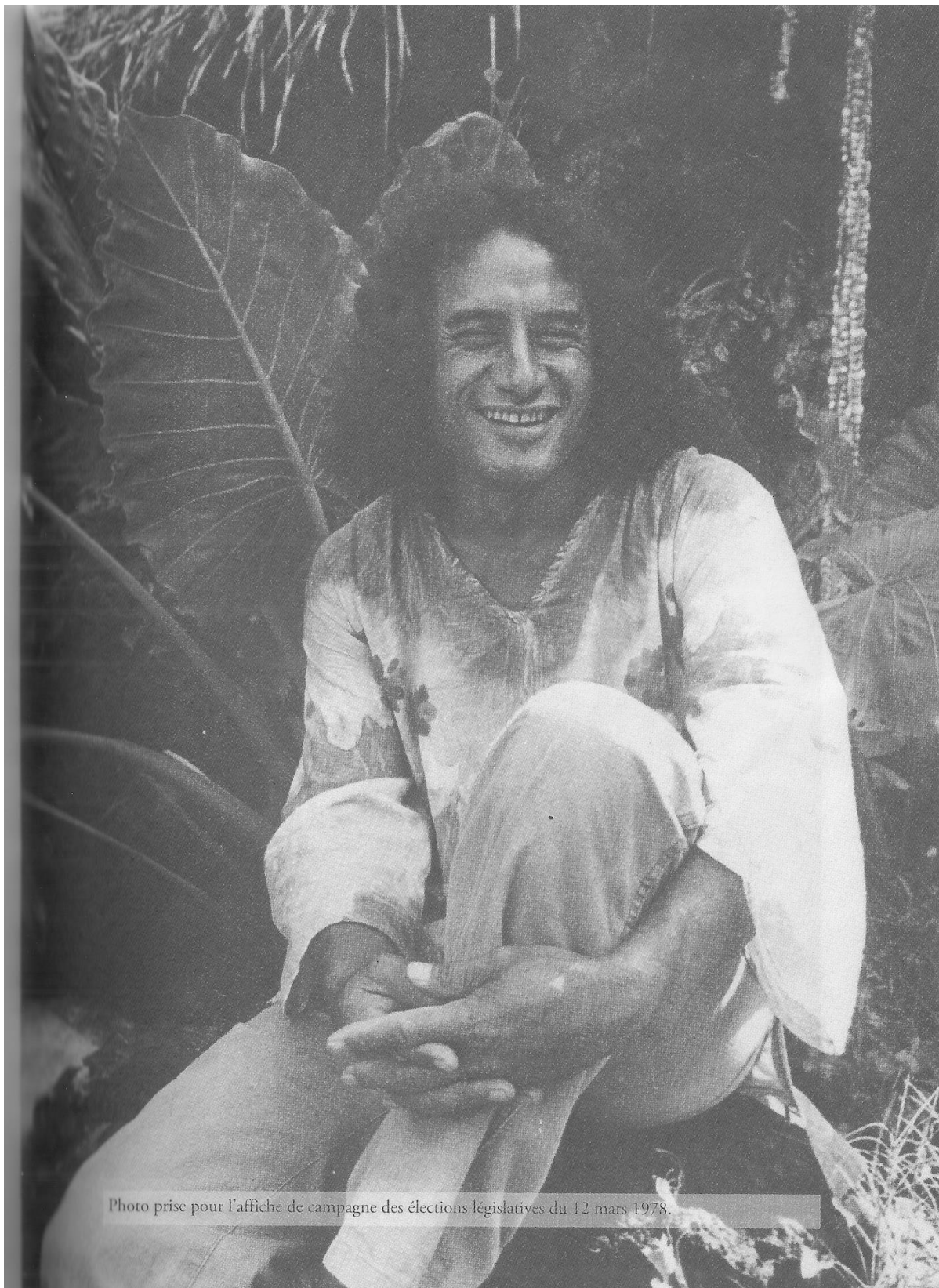


Photo prise pour l'affiche de campagne des élections législatives du 12 mars 1978.

En ce qui concerne l'analyse de Cécile Saint Martin (2013) sur la situation sociolinguistique de la Polynésie, celle-ci dresse trois modèles sociolinguistiques structurant du système éducatif polynésien. Elle invite son lectorat à considérer le « macrosystème langagier » comme un

objet scientifique. En effet, celui-ci est présenté par le premier modèle dit « diglossique » où le français est dominant sur la langue tahitienne. Le second schéma est « émergent », il désigne une situation sociolinguistique caractérisée par la fierté d'une identité polynésienne plurilingue. Enfin le dernier schéma est « potentiel » car il existe un macro langage hybride dynamique et pluriel (2013 :586). Pour cette autrice, le dernier modèle caractérisé par le mélange (français, tahitien, anglais) est absolument dénigré par la communauté éducative tel un « impensé didactique » alors qu'il devrait être considéré comme une « ressource », un « capital collectif plurilingue et pluriculturel ». Ce propos s'inscrit parfaitement dans les écrits du linguiste Jean-Marius Raapoto (2002) sur la nécessité d'intégrer cette inter langue dans les pratiques enseignantes, une sorte de « français à la tahitienne », de « français local » qui devient un code en lui-même. En effet, il s'agit d'une manière de se rapprocher des jeunes pour considérer leur être et leur savoir. Cela signifie concrètement :

« (...) se rendre compte, souvent avec surprise, non seulement de l'originalité de la forme et de l'idée, mais surtout qu'elle tend à prendre l'allure d'une langue quasi secrète que nous ne pourrions bientôt plus déchiffrer dans son intégralité, et nous aurions l'air fin » (Jean-Marius Raapoto, 2002 : 117)⁴⁹.

Il invite également à un enseignement bilingue équilibré du français et du tahitien, à un décloisonnement des pratiques partant de cette inter langue qui conserve une dimension orale, propre aux « situations spontanées, immédiates et concrètes de la communication orale ». Pour lui, la réalité sociolinguistique doit admettre l'évidence d'une complémentarité entre les deux langues :

« Le français ne peut à lui seul intégrer les réalités polynésiennes, et traduire une culture, une façon de voir et de penser, une nature, une flore ou une faune...Parallèlement, le reo mā'ohi ne peut pas rendre compte de tous les éléments de la modernité de notre époque, toute la technologie et le développement social et économique du 3ème millénaire » (Jean-Marius Raapoto, 2002 : 116).⁵⁰

Quant à la Direction de l'Enseignement Secondaire, durant les années 2000, des professeurs-ressources tels que Patricia Bennel ou Jean-Louis Michard, dans le cadre de stages en forma-

⁴⁹ Jean-Marius Raapoto, 2002. « Ça c'est sûr choa ia, ...il a encore chape à l'école ! » ou « De l'interlangue « franco-tahitien », à la rencontre des deux langues ». In *Bulletin du LARSH n°1*, Laboratoire de Recherche en Sciences Humaines de Polynésie française. ISEPP. Papeete ; Éditions Au vent des îles, 101-118.

⁵⁰ Ibid.

tion continue adressé à tous les enseignants du secondaire de toutes disciplines, ont exposé les caractéristiques de ce « parler local ». Ces derniers prenant appui sur les exemples du linguiste Raapoto, ont ainsi abordé les difficultés dues aux structures de la langue et aux modalités de l'apprentissage, celles liées aux représentations et conceptions des élèves, à la production de l'écrit et de l'oral et celles liées à la compréhension des consignes⁵¹. Dans le giron de ces auteurs, nous soutenons la démarche bilingue interculturelle pour l'avoir expérimenté en pratique durant le stage de titularisation de la session 2001 du Capes de tahitien lettres⁵². Si le débat entre les puristes des langues (française et tahitienne) et les partisans de la reconnaissance de ce « modèle sociolinguistique potentiel » (ou « parler local » ou « interlangue » etc.) est source de tensions au sein des équipes pédagogiques notamment, c'est qu'il cristallise des peurs et des préjugés dans la sphère scolaire et sociale. Notre investigation sera confrontée à ce sujet sans qu'il en soit la finalité mais il prouve la prégnance de ce phénomène auprès des jeunes qui le revendiquent. Ainsi, il nous intéressera de comprendre le lien entre ce phénomène (le troisième modèle) que l'auteur appelle également « macrolangage hybride » et l'enseignement-apprentissage LCP, les situations de prédilection de son usage. In fine, quel est l'avenir des LCP si « ce macrolangage » devient dominant ?

Ainsi depuis la reconnaissance officielle de l'enseignement du tahitien depuis la maternelle jusqu'à l'université en 1981 (grâce à l'application de l'extension de la loi dite Deixonne à Tahiti), la reconnaissance sociale de cette langue s'est accrue d'année en année. D'ailleurs lorsqu'on interroge les parents sur l'importance de l'enseigner, 96% répondent que cela est « important » voire « très important »⁵³. Pour autant selon les enseignants-chercheurs en linguistique océanienne Vernaudon et Paia (2002)⁵⁴, il y a de moins en moins de parents qui transmettent la langue tahitienne alors même qu'elle véhicule les principaux éléments de la culture. Ce rapport ambigu qu'entretient la société polynésienne avec la langue est un paradoxe qui prend sa source d'abord dans les années 60 avec l'arrivée du CEP et la valorisation de la langue française comme étant la langue de la réussite sociale. Il s'explique ensuite par une « idéologie monolingue » qui est « une croyance selon laquelle un enfant ne pourrait apprendre qu'une seule langue à la fois ». En effet, le linguiste Vernaudon (2015) tient un dis-

51 Le site de la Direction de l'Enseignement Secondaire (site ITEREVA) était encore en fonctionnement en 2009, sur lequel des productions du groupe langues (notamment Patricia Bennel, P.Ateni) et quelques travaux de stages (Jean Louis Michard) ont été postés.

52 Ce sujet a d'ailleurs fait l'objet d'un mémoire de recherche en binôme (stagiaire lettres, stagiaire tahitien) avec A.M, professeur certifiée de lettres. Notre travail a été cité par l'inspectrice de lettres à l'époque madame Justome pour signifier l'importance d'une collaboration didactique et pédagogique de nos disciplines respectives à partir des productions écrites et orales en « langue mélangée ».

53 ISPF 2012 : Institut de la Statistique de Polynésie française

54 Paia et Vernaudon (2002) : « Le tahitien, plus de prestige moins de locuteurs » *Hermès*.

cours alarmiste devant l'état de « sursis » de disparition de la langue d'une part, et les limites de l'engagement parental dans le processus de revitalisation d'autre part. Pour lui « si on (la société polynésienne) ne fait rien, dans une génération nous aurons affaire à une langue morte ».

Si l'échelle de l'Unesco concernant les critères de vitalité d'une langue indique une situation préoccupante de la langue tahitienne, en danger de déperdition massive, les raisons sont complexes. En effet, les universitaires nous indiquent qu'il faudrait notamment investiguer du côté de l'insécurité linguistique caractérisant de nombreux parents (Salaün, Vernaudon, Paia 2016). A cela, ils ajoutent les résistances d'ordre psychologique liées aux phénomènes de rejet et de blocages de toutes sortes : marqueur d'identité (Billiez, 1985), paradoxe entre prestige et rupture de transmission (Vernaudon & Paia, 2002), revendication anticoloniale (Spitz, 2016)⁵⁵ qui seront au cœur de nos questionnements. Pour l'heure et selon les mêmes chercheurs, ces blocages trouvent partiellement les explications dans le domaine institutionnel, culturel et sociolinguistique. Cela signifie que le statut de l'autonomie en Polynésie est loin de l'indépendance du peuple autochtone sur le plan politique. Quant au plan culturel, les universitaires ont conclu à « l'absence de traduction linéaire et directe » de la renaissance culturelle des années 1960 concernant les pratiques éducatives et expressives des familles tahitiennes ordinaires. Enfin, leurs résultats ont montré que l'inversement ou le renversement d'un changement linguistique n'est pas prêt d'arriver chez les jeunes générations. C'est devant ce constat quelque peu mitigé que nous prendrons nos marques afin d'investiguer plus loin dans les représentations des adolescents concernant précisément les LCP en classe et dans leur vie familiale et globalement sociale.

2.3-L'enjeu pédagogique : entre lutte contre illettrisme et complexe d'objets scientifiques

La troisième finalité fréquemment assignée à l'enseignement-apprentissage des LCP est pédagogique car celui-ci porte l'espoir de devenir un outil efficient dans la lutte contre l'illettrisme et l'échec scolaire. Nous traiterons ainsi dans cette section le complexe d'objets scientifiques dans le champ éducatif qui nous a permis de « passer du stade descriptif à la compréhension de processus » (Abdallah-Pretceille, 2007).

⁵⁵Littéramā'ohi n°23, aout 2016. Publication d'un groupe d'écrivains autochtones de la Polynésie française. Directrice de la publication. Chantal T. Spitz. « Cannibalisme identitaire » p34-40

« La diversité culturelle n'est pas seulement une préoccupation pédagogique, elle est aussi un enjeu politique car les enfants d'aujourd'hui fabriquent la société de demain » (Rigo, 2014)

2.3.1 LCP : fait nouveau de lutte contre l'échec scolaire

Avant tout, le lien entre les LCP et la lutte contre les difficultés scolaires dont l'illettrisme dévoilé dans les programmes ambitieux de rénovation de la Charte de l'Éducation (2016) représente un fait assez nouveau. Il est le fruit d'un consensus socio-politique et éducatif : les instances décisionnaires via les textes officiels (Charte de l'Éducation 2002, 2011, 2016) reconnaissent la place centrale des LCP au cœur du processus d'aide aux élèves en difficulté. En clair, cette notoriété est assez nouvelle au regard des attendus des revendications d'une prise en compte des réalités locales telles qu'elles s'expriment à partir des années 1970 (Salaün, Vernaudon, Paia, 2016). Pour autant, à l'issue de leurs travaux, les mêmes universitaires ont démontré les atouts et obstacles de cet enseignement qui malgré tout peine à trouver sa place dans le système éducatif local. Ils ont ainsi démontré à la fois la plus-value cognitive de cet apprentissage notamment comme facilitateur de l'entrée dans l'écrit et l'aspect conatif de celui-ci puisqu'il permet le développement de l'estime de soi. Toutefois, parmi les obstacles se trouvent les représentations négatives de certains parents au sujet de la langue tahitienne. Ces derniers ne cessant de projeter leurs enfants dans des langues internationales pour la portée économique et politique de celles-ci (Salaün, Vernaudon et Paia, 2016).

2.3.2 A la recherche de paradigmes curriculaires et didactiques

L'étude sur l'enseignement-apprentissage des LCP impose un passage par des paradigmes épistémologiques car la langue tahitienne représente à la fois des enjeux sociaux fortement liés à la situation politique (rapports de force, de pouvoir, de hiérarchisation), des enjeux curriculaires (culture scolaire, savoirs autochtones versus savoirs formels institutionnels) et des enjeux didactiques de bi-plurilinguisme (didactique des langues, pratiques enseignantes et posture d'élèves). Nous invoquons pour cela un complexe d'objets scientifiques telles les configurations didactiques de Puren (1988) pour une vision diachronique des méthodes en enseignement des langues. Les travaux de Bautier & Rochex (1997) et ceux de Boucheton & Soulé (2009) nous servent à la compréhension des postures élèves et des pratiques enseignantes tandis que ceux de Landrier et Nakhili (2010) nous permettent d'aborder les inégalités dans l'orientation. En outre, selon Perrenoud les enseignants sont considérés comme des « exécutants » parce que l'histoire française de l'école se caractérise également par la confiance limi-

tée dans les compétences des enseignants (qu'elle forme), dans « leur aptitude à (re) découvrir les cheminements optimaux ».

A propos des enjeux curriculaires, il sera question de reprendre à notre compte la notion de « culture scolaire » de Chervel (1988). En quoi les LCP pourraient influencer la face de l'école, si elle créée elle-même ce que lui demande la société. En d'autres termes, quel est le degré d'influence, de mimétisme ou d'innovation, de création « négatrice » (Bhabha, 2007) entre l'école et les LCP ? Nous aborderons l'enseignement de l'art oratoire « 'ōrero » qui a obtenu le label européen de l'initiative pédagogique au niveau de l'enseignement primaire en 2008. En quoi va-t-il influencer les représentations des familles polynésiennes ? Si cet enseignement spécifique du 'ōrero peut effectivement correspondre à l'expression identitaire et artistique contemporaine des Mā'ohi, y a-t-il pour autant un impact significatif sur la société ? Cette interrogation rejoint ainsi l'idée de Chervel(1988)⁵⁶ sur « l'école qui modifie la culture dans la société ». Il s'agit en d'autres termes, de la traduction culturelle de l'enseignement-apprentissage LCP : sert-il ou *a contrario* dessert-il la « culture scolaire » ? Inspiré par cet auteur, nous traiterons « les écarts » des pratiques enseignantes non pas comme « des défaillances du système scolaire » mais comme autant de « positions » dans la société en raison d'incessantes interférences avec les normes et valeurs sociales. En effet, si la « culture scolaire » est produite dans et pour l'école, en d'autres termes, si elle est une culture spécifique avec ses normes, ses valeurs, ses références, ses pratiques et son histoire, on pourrait s'interroger sur la « culture scolaire » liée à l'enseignement des LCP. Au final, on se demandera en quoi les Programmes nationaux ou le Curriculum formel (Perrenoud, 1999) en faveur des LCP, à l'instar du Socle commun de compétences et connaissances (2015)⁵⁷contribueraient à la « culture scolaire » à la polynésienne? On touche également la thématique de l'enseignement des « savoirs autochtones » (locaux, ancestraux, subsidiaires) versus « savoirs formels » des programmes nationaux (savoirs scientifiques, institutionnels, conventionnels). On peut également emprunter les concepts de Perrenoud (1999) lorsqu'il évoque la transposition didactique par le curriculum formel (programmes) et le curriculum réel (acquis des élèves évalués-évaluables). L'idée étant la même, comprendre le processus des LCP dans le secondaire.

⁵⁶ Chervel André, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988. pp.59-119

⁵⁷ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n°2505-372 du 31 mars 2015, publié au BOEN n°17 du 23 avril 2015. Ce document identifie les connaissances et les compétences indispensables qui doivent être acquises pour les élèves âgés de 6 à 16 ans à l'issue de la scolarité obligatoire.

C'est ainsi que les enjeux curriculaires rejoignent ceux de la didactique en raison des besoins du terrain. En clair, le modèle d'enseignement/apprentissage qui correspond le mieux aux LCP semble être la « pédagogie du projet » que nous empruntons à Puren (2006). Aujourd'hui, celle-ci occupe une place importante dans l'enseignement des LCP. Pour cela, nous développerons au chapitre 6 des innovations pédagogiques appelées « concours 'ōrero » et « Heiva Taure'a » qui mettent au centre la culture locale et ses atouts dans le second degré. Par ailleurs, les travaux de Puren (1988) sur l'évolution méthodologique de l'enseignement des langues étrangères en France nous seront utiles. En effet, il définit les différentes configurations didactiques depuis le XIXe siècle partant de la méthodologie traditionnelle (XIXe), de la méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910), de la méthodologie active (1920-1960), de l'approche communicative (1980-1990), de la didactique du plurilinguisme (1990-?) et de l'approche de la perspective actionnelle dans le CECR (2000- 2020). Notre but étant de décrire localement les modèles didactiques de références des LCP ce qui signifie les normes pédagogiques et les écarts. En effet appréhender les sources d'inspiration didactique des LCP, c'est questionner le degré de reproductibilité des principes didactiques, d'adaptabilité, de créativité voire d'originalité des acteurs sociaux polynésiens. C'est également et globalement évoquer la didactique des langues par rapport aux LCP. Dans le détail, si les propositions d'une « didactique du plurilinguisme » sont également présentes en Polynésie dès les années 1992 (Charte de l'Éducation), elles sont porteuses d'un ensemble de représentations, d'une idéologie emprunte de valeurs (ouverture, respect, plus grande flexibilité cognitive, capital culturel et linguistique). Toutefois le choix de celles-ci n'est pas neutre mais lesquelles mettre en avant ? A l'instar de l'enseignante-chercheuse Nathalie Augier, de l'Association développement de l'enseignement bilingue à Montpellier III ⁵⁸, nous reprenons l'idée que la diversité est devenue un produit, un marché comme un autre. Elle écrit ceci :

« Le multiculturalisme n'est en rien qu'une prise en compte de l'hétérogénéité et de la labilité des places sociales légitimées par le haut (ONU, UNESCO, UE). Il répond plutôt à des intérêts et des besoins ».

Au niveau de la pratique des enseignants LCP, comment se définit-elle dans l'espace-classe ? Dans une démarche compréhensive des faits et gestes professionnels, nous nous intéressons aux grandes tendances ou dynamiques voire typologies dans les pratiques car aucune autre recherche n'a abordé la question. De ce fait, où se situe la pratique des enseignants LCP dans

⁵⁸ (Source internet à remplacer)

la modélisation de « l’agir enseignant » appelé le « multi-agenda de préoccupations enchâssées » ? Il s’agit d’un modèle mis en évidence par une équipe pluridisciplinaire (ERT 40 de Montpellier) dont Bucheton et Soulé font partie (2009). Le modèle du multi-agenda est une architecture de 5 macro-préoccupations conjuguées qui constituent la matrice de l’activité de l’enseignant dans la classe. Les auteurs parlent de « ses organisateurs pragmatiques dominants » qui sont « 1/ piloter et organiser l’avancée de la leçon, 2/maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3/tisser le sens de ce qui se passe, 4/ étayer le travail en cours, 5/ tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu’il soit » (Bucheton et Soulé, 2009 : 32). Il s’agit d’une analyse du jeu dynamique des postures d’étayage (organisateur principal de la co-activité maître-élèves) des enseignants et des postures d’étude des élèves. Ils évoquent ainsi un inventaire limité des postures d’étayage de l’enseignant et leurs gestes professionnels (posture de contrôle, accompagnement, lâcher-prise, enseignement, magicien, contre-étayage), quant aux postures d’apprentissage des élèves, ils évoquent différentes postures des élèves (scolaire, première (faire), ludique, créative, réflexive, seconde, refus dogmatique) (2009 :42). Nous nous inspirerons également de ce modèle de classification pour notre étude.

Quant à la motivation des apprenants, si les LCP sont assimilées à une langue rétrograde, celle des grands parents ou d’un ailleurs lointain, celle déconnectée de la réalité contemporaine (Vernaudon, 2005), quelle sera la motivation à l’apprendre ? Est-ce par le biais des arts traditionnels (danses, percussions, plus rarement chants) qui obtiennent de plus en plus l’adhésion des jeunes, que l’étude de la langue d’origine prendra son sens ? Si oui, quelle sera la signification de cette adhésion pour eux ?

2.3.3 Bilan d’étape

Partant du postulat que la langue tahitienne (LCP) peine à trouver sa place à l’école d’une part, en dépit d’un contexte socio-politique volontariste, mais également dans les représentations des enfants et de certains parents d’autre part (Salaün, Vernaudon, Paia 2016), notre objet de recherche s’inscrit dans le prolongement de ces réflexions. L’état de l’art concernant l’enseignement-apprentissage des LCP lui assigne trois principales finalités que nous rappelons ici : politique liée à l’histoire coloniale, patrimoniale liée à la préservation des spécificités linguistiques, idéelles, immatérielles face à la mondialisation culturelle uniformisée, et pédagogique associée à la lutte contre l’illettrisme et l’échec scolaire massif. S’il s’agit de placer l’enfant polynésien avec son schème de pensée propre, ses forces-faiblesses au cœur du système éducatif polynésien d’intention mais franco-centré de fait, on comprend aisément la

difficulté de poursuivre ces trois objectifs de manière simultanée. Toutefois, il semble que la convergence de ces derniers se traduise par une dynamique de revernacularisation des langues et cultures par des pratiques pédagogiques innovantes⁵⁹ que nous allons détailler dans le corps de notre étude.

En attendant la complexité de notre sujet d'étude se justifie d'autant plus que l'enjeu politique autour du statut de la langue tahitienne est important. En effet, à l'instar des langues régionales, réhabiliter le tahitien ou l'officialiser au même titre que le français revient à reconnaître de nouveaux pouvoirs pour les régions concernées, cela sous-entend une nouvelle organisation politico-administrative (Ottavi, 2010 : 4). Aujourd'hui, la situation post-coloniale (au sens chronologique) de la Polynésie française renferme une dimension fondamentale faite de rapports sociaux (de hiérarchisation centre/périphérie, d'exclusion endo/exogène) et de rapports de pouvoir (Sibille, 2000). Il s'agit d'un espace politique commun (produit de l'histoire coloniale) et d'acteurs distincts qui sont les groupes sociaux. Ces rapports sociaux révèlent ainsi des rapports de pouvoir et de force (Ottavi, 2010).

De même, dans le champ éducatif, si la doxa pédagogique lie intrinsèquement l'enseignement de la langue à celui de la culture quelle que soit la langue enseignée comme « les deux facettes d'une même médaille » (Benveniste), il existe de plus en plus de situations (scolaires ou sociales) où l'une va sans l'autre et inversement. En l'occurrence, comment réagir aujourd'hui si les LCP sont enseignées en langue française : entre nécessité pédagogique (compte tenu de l'état sociolinguistique hégémonique du français) et dérive (pragmatique ou fonctionnelle : il faut avancer quoiqu'il en soit)? Par conséquent, la langue tahitienne qui véhicule des concepts et valeurs culturels ne court-elle pas le risque de se vider de son contenu idéologique et mémoriel ?

Au sujet de la « dérive », le professeur Carcassonne dans le rapport éponyme⁶⁰ (cité par Laventure, 2009) met en garde contre celle qui associe la langue au sol et la pratique d'une langue locale aux revendications indépendantistes. A l'instar du combat des langues régionales en France pour leur reconnaissance au sein de la République, les LCP impliquent des rapports de force, de pouvoir entre souveraineté et indépendance. Cela explique certainement la particularité, la marginalité/marginalisation (?) de cette « discipline scolaire » car quoiqu'on en dise, elle est fréquemment et injustement associée au parti indépendantiste dont

⁵⁹Costa, 2009. « Les langues régionales au cœur des travaux sur la variation langagière : cent ans de publications de l'INRP », *Tréma*, n°31, 2009. Pp.7-14

⁶⁰ Carcassonne, G. (1998). Étude sur la compatibilité entre la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la Constitution. *Rapport au Premier ministre*.

l'électorat populaire est plutôt tahitianophone. Si ce raccourci mental ou dérive idéologique est perceptible, comment les enseignants LCP le gèrent-ils ? Du côté de la classe politique, aucun parti ne remet désormais en cause l'importance de l'enseignement-apprentissage des LCP. Il semble effectivement entendu qu'elle participe favorablement à la lutte contre l'échec scolaire massif.

3-SYSTEME D'HYPOTHESES : QUESTION DE DEPART & PROBLEMATIQUE

Quoiqu'on en dise, le constat est irrévocable : il est extrêmement difficile de poursuivre les trois finalités assignées (politique, patrimoniale et pédagogique) à l'enseignement-apprentissage des LCP de manière simultanée. En effet, il convient de rappeler la complexité qui caractérise la situation postcoloniale polynésienne. En fait, à l'instar des anciennes colonies françaises, la Polynésie possède une économie fragile, une faible industrie, un fort taux de chômage et de fortes inégalités (Vergès, (2005 :69) cité par Di-Meglio)⁶¹. Le fait colonial est intériorisé dans les mentalités polynésiennes et les traumas divers et variés ont eu des répercussions fondamentales sur la transmission des LCP qui devait passer primordialement par la cellule familiale. Or si l'héritage colonial est bien présent, en particulier dans le système éducatif et l'enseignement-apprentissage des LCP, la question est de savoir comment cet ordre colonial est utilisé, manipulé voire instrumentalisé par les groupes sociaux. La réponse à cette question servira également à la compréhension de « l'ambiguïté culturelle ».

Notre objet de recherche porte sur les représentations des acteurs sociaux à propos de l'enseignement LCP dans le secondaire. S'il existe un rapport de résistance, il convient de le décrire et d'accéder à la compréhension du processus. De quelle résistance s'agit-il, dans quel contexte se pose-t-elle ? Dans le champ éducatif ou en anthropologie sociale, il peut s'agir d'éventuels conflits de valeurs (« égalité réelle »), d'héritage colonial, des rapports sociaux faits de pouvoir, de racisme, de relation qui produit inclusion et exclusion et de hiérarchisation. Toutes ces résistances appellent une description préalable à la compréhension du phénomène. En d'autres termes, il persiste une question, la plus lancinante qui s'adresse directement à l'efficacité du système. Comment expliquer qu'avec autant de moyens humains et financiers mis en œuvre par l'institution au niveau national et territorial, le second degré ne produit pas davantage de locuteurs tahianophones⁶² ?

⁶¹ Cité par Blanchard, Bancel, Lemaire. 2005. La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial.

⁶² Di-Meglio, « La langue corse dans l'enseignement : données objectives et sens sociétal », *Tréma*, n°31, 2009, pp. 85-89.

3.1-Questions de départ

Notre objet de recherche concerne l'univers complexe des représentations des acteurs sociaux de l'enseignement-apprentissage des LCP dans le milieu secondaire, à Tahiti, aujourd'hui. Il nous importe de comprendre un certain nombre de contradictions pédagogiques et culturelles et en particulier dans le second degré qui par ailleurs se définit entre rupture et continuité avec le premier degré. En effet, nos questions de départ étaient primo de nature intuitive et éthique en lien avec notre expérience du terrain en tant que praticienne et formatrice. Puis elles ont glissé sur l'actualité entourant la didactique du tahitien en tant que discipline « particulière, spéciale », avec une ambiguïté sous-entendue : soit « en marge » (sens négatif), soit « en émergence ». Ainsi la question de la didactique des LCP intrigue encore par les nombreux obstacles qui jonchent son historique et son origine épistémologique.

Notre parcours de praticienne *stricto sensu* fut d'une brièveté toute relative car l'intensité des rencontres et la richesse des échanges professionnels ont marqué la réflexion de l'enseignante-chercheuse en devenir que nous sommes aujourd'hui. Il s'agit d'une expérience de 4 ans au collège et lycée en milieu péri-urbain, puis un an dans un collège urbain en ZEP, en tant que certifiée de langue tahitienne (capes bivalent tahitien-français), apte également à enseigner la langue française à tous les niveaux (ayant un service théoriquement de moitié en langue tahitienne, de l'autre en langue française). Si les textes préconisent cette parfaite bivalence, dans la réalité des établissements secondaires, le chef gère le personnel enseignant en fonction des besoins scolaires et des ressources humaines. En général, les enseignants bivalents font preuve d'adaptabilité en toutes circonstances. Par la suite, nous sommes devenues formatrice des enseignants du premier degré (2005-2010) et second degré (2005-2020) en LCP tout en étant détachée dans le supérieur au niveau des classes de Licence jusqu'en Master. C'est derrière le bureau en tant qu'enseignante LCP puis au fond de la classe en tant que formatrice LCP que les interrogations ont germé, explosé parfois au motif qu'elles s'inscrivent dans des champs épistémologiques complexes : l'anthropologie et les sciences de l'éducation.

Dans le champ éducatif, les questions de départ concernent en effet les résistances à l'enseignement-apprentissage des LCP au collège-lycée. Précisément, où se trouvent-elles : du côté des sujets (acteurs sociaux concernés), du côté épistémologique (des savoirs, du curricula, des pratiques) ? En quoi peuvent-elles s'affronter, se compléter (notamment logiques administratives/pédagogiques), se nuancer, se contredire ? En d'autres termes et dans le champ d'anthropologie sociale, comment les expliciter et jusqu'où peut-on les attribuer à des contradictions sociales ? Du côté des apprenants LCP, quelle est la place accordée à leur pa-

role en particulier sur les paliers d'orientation au collège et au lycée ? Si l'orientation est une phase potentielle de crispations pour les acteurs sociaux, quels sont les grands principes qui régissent cette pratique en Polynésie depuis 2014-2015, année de notre enquête sur le terrain ? Quelles sont les représentations des jeunes : se sentent-ils acteurs ou victimes de cette orientation ? Est-ce perçue comme une opportunité ou du déterminisme social ? Enfin comment l'orientation contribue aux inégalités sociales (Landrier et Nakhili, 2010) et renforce la ghettoïsation des LCP ? Ce sont autant de stimulations à l'investigation.

Dans la continuité, il y a une dernière question qui nous taraude l'esprit car elle est en lien avec le phénomène de résistances ou d'ambiguïtés des enseignants LCP, tous autochtones, face à l'enseignement notamment du « fait colonial » ou de la « dette coloniale ». Sont-ils armés, outillés individuellement (psychologiquement) et collectivement (pilotage, cadrage institutionnel) pour traiter des sujets notamment sensibles qui oscillent subtilement entre l'histoire et la mémoire. Quels sont leurs choix épistémologiques (savoirs historiques, scientifiques versus savoirs mythologiques) et éthiques (enjeux et éventuels conflits de valeurs) et comment assument-ils leur point de vue dans leur pratique ? Voilà qui justifie l'importance de la production de connaissances sur les représentations des enseignants LCP dans la seconde partie de notre étude.

3.2-Problématique

C'est ainsi qu'à l'issue de cette contextualisation politique (situation postcoloniale), de la présentation de l'objet de recherche (rapport entre représentations des acteurs sociaux et résistances) et des questions de départ (à la fois dans le champ éducatif et anthropologico-social), nous soumettons la problématique. Il s'agit de la question des enjeux éthiques et normatifs des LCP dans le secondaire. En effet la dimension éthique des LCP nous paraît indispensable à l'exercice et construction du jugement. Quant à la dimension intellectuelle, normative, cognitive, elle convient pour développer l'esprit critique. « Agir sur cette double dimension, c'est développer la culture du discernement ». Cela justifie la réflexion holistique qui s'impose à nous.

L'hypothèse de travail repose alors sur la question des résistances de l'enseignement-apprentissage des LCP. En quoi est-il source de tensions alors que les politiques éducatives sont plutôt volontaristes ? De même, si l'enseignement-apprentissage des LCP porte les stigmates d'un héritage colonial, la question est de savoir de quelle manière cet effet colonial est utilisé, instrumentalisé voire manipulé par les groupes sociaux ? En effet, ces groupes sont également pris dans un système socio-éco-politique tel qu'il est, dont ils tirent le meilleur

qu'ils peuvent. Leur choix de vie reste ainsi un choix contextualisé, une stratégie locale qui se fait sur contexte colonial. En d'autres termes, si l'instrumentalisation est une modalité sociale, elle est en particulier un résultat de l'état colonial. Pour autant, elle ne dédouane en rien les autochtones en termes de responsabilités.

3.3 Système d'hypothèses

Autour de notre objet d'étude, plusieurs contradictions et préoccupations ont été relevées d'où ont émergé une série de trois hypothèses de recherche intimement liées entre elles. Les deux premières concernent les conséquences d'une « orientation par le bas » et la troisième est liée à l'image de la discipline « scolaire » LCP. La première hypothèse s'appuie sur le postulat qu'une orientation à défaut entraîne la création d'un creuset « d'indésirables » qui serait la classe de LCP. Ainsi les « mauvais » élèves sont identifiés comme en grande difficulté scolaire mais également au niveau du comportements. Classe de « rebus sociaux » ou pour reprendre l'expression bourdieusienne « des exclus de l'intérieur ». La première aborde la classe des LCP comme un creuset de « mauvais » élèves. En effet, elle trouve son origine dans notre pratique du secondaire il y a 15 ans. La doxa pédagogique en matière d'orientation de l'époque consistait à classer les élèves « les plus mauvais » en termes de résultats scolaires et de comportements en classe LCP tandis que les « meilleurs » se retrouvaient bon gré mal gré en classe de langue étrangère : espagnol/allemand/anglais renforcé selon les formations des établissements. Si les décisions prises au sein du conseil de classe étaient souvent fondées sur la bienveillance envers l'adolescent, il n'empêche que d'autres logiques les justifiaient. Cela signifie que l'avis pas toujours assuré de cet adolescent, soutenu ou pas par les parents, était rarement entendu. En d'autres termes, la machine des fonctionnaires de l'éducation réalisait une orientation « à défaut », qui sanctionne par les difficultés scolaires au lieu de cibler la motivation du jeune.

Si l'hypothèse 2 est implicitement soutenue dans la première, c'est l'idée que l'orientation « à défaut » en tahitien participe du déterminisme social voire à la reproduction des inégalités sociales et culturelles de Bourdieu (1966). Notre idée est de démontrer une forme d'engrenage des acteurs sociaux face à un système déjà ordonné : l'ordre colonial et postcolonial. Les raisons de cette orientation « à défaut » étaient justifiées par le contexte structurel. Elles pouvaient être pratiques (constitution des classes homogènes versus hétérogènes), stratégiques car le DNB est en jeu avec une perspective de longues études ou affectives notamment avec la pression des parents. Si la communauté éducative se complaisait dans ces choix, la voix de l'élève, elle, était rarement entendue. Ainsi en quoi l'orientation en LCP contribue aux inéga-

lités des parcours scolaires à Tahiti ? Nous postulons que l'orientation forcée et ressentie comme une incompréhension a contribué à l'aspect défaitiste, dévalorisant, secondaire et de statut inférieur associé à cet enseignement.

Enfin nous posons en hypothèse 3, le postulat du dogmatisme religieux des pratiques enseignantes LCP à l'origine de « l'insuccès des LCP » face à la demande sociale toujours grandissante pour les langues commerciales comme l'anglais ou le mandarin. En effet, compte tenu de l'environnement religieux dans lequel beaucoup d'enseignants se sont structurés, les influences missionnaires protestantes via la pédagogie de « l'école du dimanche » sont à l'origine du recul de la pratique des LCP, à la fois dans le milieu public et familial que dans le milieu religieux. En outre, dans une démarche présentiste, que nous apprend son histoire dans ses balbutiements des années 60-70 ? Est-ce réellement un « échec » aujourd'hui ? Par comparaison avec les langues régionales ou minoritaires de France, quelle est la situation relative du tahitien ? Si la réponse nous échappe en raison des contextes totalement décalés des langues régionales (Clairis, Costaouec 2000), une sorte de « paranoïa » lié à un sentiment de persécution est perceptible. Il nous semble en l'occurrence que le « traumatisme » associé à l'interdiction de parler tahitien est davantage un sujet d'instrumentalisation sociale. Délires d'interprétations ou faits avérés ? Cette dichotomie a certainement porté de façon inconsciente notre étude. Aussi en tant que sujet-enseignant LCP à l'université de Polynésie française, formateur à l'ESPE, parent d'un adolescent emporté au cœur de ces problématiques, il nous a semblé logique de retourner à la base de cet enseignement au niveau du second degré pour discerner le réel de l'imaginaire, pour dissocier le sublimé du refoulé.

4- LES AXES FONDAMENTAUX DE L'ENQUETE

Notre investigation s'appuie sur un corpus de trois volets distincts apprenant, enseignant et chef d'établissement. Le premier contient 24 transcriptions d'entretiens provenant de 84 élèves LCP, scolarisés dans 6 établissements secondaires équitablement répartis sur l'île de Tahiti. Cela signifie un collège et un lycée situés respectivement en zone rurale, en zone péri-urbaine et en zone urbaine sur une période de 2013 à 2015. Le second volet comporte 15 transcriptions (exploitables sur 16) d'enseignants LCP pour 107 enseignants certifiés au total en 2015-2016. Quant au dernier volet, il comptabilise 2 transcriptions de 2 chefs d'établissement sur 20 personnels de direction sollicités durant notre enquête. En fait, nous détenons un volume quantitatif de 41 transcriptions (24 + 15 + 2) de longueur et de densité variables, exploitables au sens strict de notre investigation empirique. Toutefois le nombre de personnes rencontrées *in situ*, en contexte scolaire, est plus important puisqu'elles étaient 102

au total (84 + 16 + 2). Si cette population se caractérise par autant de sujets complexes, riches d'une identité à la fois singulière et plurielle, il faut ajouter la rencontre avec 13 personnalités locales issues de milieux professionnels et culturels éclectiques (milieu associatif, éducatif du premier jusqu'à l'université, littéraire, politique, académique etc.) Il nous faut ainsi préciser que pour ce dernier groupe, l'entretien s'est fait dans le cadre informatif de notre recherche car il s'agissait de recueillir simplement leurs appréciations générales sur l'objet de notre investigation : l'enseignement des langues d'origine, et en particulier dans le secondaire.

Pour la collecte des données empiriques (transcriptions exploitables), le protocole de recherche a mobilisé une démarche qualitative, wébérienne de type compréhensif, basée sur des entretiens semi-directifs. Tous les sujets, individuellement ou par groupes ont été interrogés au sujet des tensions d'ordre pédagogique et culturel, vécues et ou liées à cet enseignement-apprentissage. Le collectage de données se réalise d'abord sur un support audio. Celles-ci sont ensuite retranscrites et analysées via des outils purement descriptifs et interprétatifs : analyse de contenu (Bardin, 2013), entretien compréhensif (Kaufmann, 2007), inférence des sens. Ainsi dans le but de faire « parler » ces données, nous avons choisi les méthodologies propres au langage qui constitue des foyers d'incertitudes. Des phases de repérages de motifs récurrents et des phases d'analyses de textes du type situations d'énonciation, morphologies syntaxique et lexicale ont été pour cela nécessaires. Cette matière brute, première a traversé un filtre interprétatif puisque nous avons eu recours à l'analyse « inférée » classique afin de déterminer les catégories dites « indigènes » au sens de propres à chaque volet.

La zone géographique ciblée est l'île de Tahiti uniquement pour des raisons pratiques et professionnelles (service à temps plein à l'université de Polynésie située à Punaauia en zone péri-urbaine). La plupart des établissements secondaires sont effectivement concentrés sur l'île principale (cf. carte CTC 2014) où l'on voit 11 collèges et 8 lycées (dont 2 polyvalents) publics contre 6 collèges et 5 lycées privés. Nous avons sollicité l'ensemble des établissements publics (+1 du privé) soit 20 au total. Sur ce nombre, 14 établissements ont été représentés par la participation des adultes (enseignants ou chefs d'établissement) mais seuls 6 établissements sont particulièrement concernés par cette recherche car ils répondent aux critères de représentativité que nous avons établis au préalable. Le premier de ces critères est la répartition géographique des établissements puisque cela participe de la carte scolaire et in-ou directement du profil socio-éco-culturel scolaire. Cela signifie que nous avons ciblé un collège et un lycée en zone rurale, un collège et un lycée en zone urbaine et un troisième couple en zone péri-urbaine de toute l'île de Tahiti. Un autre critère de sélection s'applique cette fois-ci aux élèves puisque nous avons souhaité interroger tous les niveaux du collège et du lycée toutes filières

confondues dans la mesure du possible. Enfin pour les enseignants, nous avons insisté pour obtenir des interviews de collègues de différentes générations selon la catégorisation des sociologues : baby-boomers, génération x et génération y et de différentes confessions religieuses. Ce panel d'adolescents de 11 à 18 ans et celui des adultes de 30 à 60 ans ont permis de balayer un spectre assez large de représentations sociales.

Cela explique les problèmes techniques survenus sur le terrain au moment le plus inopportun. Si cette matière première est dense et complexe, « les conditions de production » de données sur le terrain ont été déplorables depuis le début. Primo, l'administration (DES qui subissait la « crise » de la fusion vers la DGEE en 2014) a fait preuve de lenteur et d'indisponibilité jusqu'à tout récemment (juillet 2018). Secundo, l'absence de collaboration des chefs d'établissements voire le refus catégorique de certains de participer à l'enquête, a porté préjudice à la collecte d'interviews auprès des enseignants LCP. La violence symbolique de deux situations d'entretiens (Enseignant n°9 et n°16) provenant des chefs d'établissement (un collège péri-urbain et un lycée rural) nous a démontré à quel point, les tensions étaient palpables. Par ailleurs, si certains enseignants, plutôt procéduriers, ont pu se cacher derrière une absence d'autorisation administrative, la plus grande résistance vient des collègues eux-mêmes. Malgré un protocole validé par notre codirection, les motifs de refus ont été protéiformes : psychologiques (honte, gêne, fuite, évitement), administratifs et logistiques. Cela justifie ainsi les moyens que nous avons déployés pour récolter des témoignages au prix de véritables harcèlements téléphoniques, courriels et relationnels.

Notre outil de prédilection est l'entretien semi-directif individuel pour les adultes et collectif par binôme, trinôme ou par groupe de quatre pour les adolescents. Si notre corpus se scinde en trois volets distincts, un guide d'entretien personnalisé à chaque groupe de protagonistes est constitué de quatre thématiques. L'avantage de cette méthode est la souplesse à l'intérieur des thématiques-rubriques, laissant le temps aux interviewés de répondre voire de digresser. En moyenne, la durée des enregistrements oscille entre une vingtaine de minutes (pour les jeunes) à 1 heure et demi pour les adultes.

5- PLAN DE LA THESE

Afin de circonscrire le sujet d'étude, notre thèse développe trois parties : la première relève de la contextualisation générale, politique et historique dans le but de faire l'état de l'art de la LCP et l'école.

La seconde partie pose les jalons d'une posture de recherche par rapport à notre objet d'étude (représentations : résistances) et à notre problématique (en quoi les LCP est-il source de tensions culturelles ? En d'autres termes, en quoi les LCP sont une discipline « en tensions » aujourd'hui alors que les politiques sont volontaristes et consensuelles ? Si cette situation est effectivement conflictuelle, à qui profite -t-elle si c'est le cas ?

La troisième partie dresse les différents profils des trois principaux acteurs de l'enseignement-apprentissage LCP à travers les représentations des uns et des autres. Nous pourrions proposer l'intitulé « Quand les protagonistes de l'enseignement-apprentissage LCP se racontent ». Dans le détail, le chapitre 5 se focalisera sur les adolescents et leurs visions des LCP en tant qu'apprenant mais également en tant qu'enfant-adolescent tandis que le chapitre suivant nous montrera des profils didactiques et pédagogiques : entre « faiblesses-dérives » et « innovations-interrogations ». Nous terminons au chapitre 7 par les commentaires des seuls chefs d'établissements participant.

PARTIE I- LE TAHITIEN A L'ECOLE ET DANS LA SOCIETE

ÉTAT DE L'ART

« Être mā'ohi, c'est le programme de ma vie » (Turo a Raapoto 1979)

Dans l'histoire du système éducatif polynésien, le Territoire a gardé en référence les principes et le modèle de l'école républicaine à quelques adaptations curriculaires, qualifiantes (diplômes territoriaux) et spécificités près, notamment au sujet de l'enseignement des langues et cultures polynésiennes (LCP). Ce système scolaire se caractérise pourtant par son ambiguïté traduisant à la fois des similitudes et des différences par rapport à l'archétype français euro centralisé. La première partie de cette thèse vise l'état de l'art de la langue tahitienne à l'école et dans la société.

Le premier chapitre donne des éléments de compréhension d'une situation postcoloniale qui ancre l'objet de recherche dans un temps et dans un espace particulier celui de la complexité contextuelle. Présenter les aspects différentiels les plus pertinents de cette ambiguïté, telle est notre gageure : en quoi ce système complexe est à la fois identique et différent ? Pour éclairer notre réflexion sur les paradigmes épistémologiques, nous consulterons les rapports officiels sur différentes problématiques notamment sur la complexité du partage des compétences entre différents échelons territoriaux et nationaux, sur les corrélations géographiques et les résultats scolaires et sur les éléments de fractures sociales notamment l'incidence forte entre catégorie socio-professionnelle des familles et les performances scolaires.

Le deuxième chapitre développe les armes de la politique d'assimilation selon trois vecteurs : institutionnel, économique et scolaire mais la question de la langue d'origine reste omniprésente. En effet, dans un contexte politique de facto conflictuel, les langues française et tahitienne sont au service des gouvernances. Quelle place occupe la langue d'origine ? En quoi et comment la politique assimilationniste va porter en son sein les prémices de la reconnaissance de celle-ci malgré elle ?

C'est ainsi que le troisième chapitre détaillera l'origine épistémologique de l'enseignement-apprentissage de la langue tahitienne dans le second degré : de ses balbutiements à sa consécration notamment par la certification nationale de type Capes (et, Agrégation prévue pour la session 2020-2022).

CHAPITRE I : ÉLÉMENTS DE COMPREHENSION D'UNE SITUATION

POSTCOLONIALE

(Contexte socio-culturel et juridique)

Pour une compréhension de qualité, il nous faut commencer ce chapitre par une précision sur le sens de « postcolonial » qui sera déterminant par la suite. L'écrit-on avec ou sans le trait d'union, dans quel but ? Le « post » a-t-il le sens chronologique de « après dans le temps colonial » ou épistémologique de « au-delà du colonial » ? Levons le premier obstacle d'ordre orthographique avant de soulever le second d'ordre sémantique, épistémologique. Selon l'historien Michel Cahen (2011), la confusion et les nombreux débats sur le sens de postcolonial proviennent d'un souci de traduction du vocable en français et de son usage en anglais. Il rend ainsi hommage à Akhil Gupta⁶³ qui est un des rares auteurs à faire la distinction claire et nette entre *postcolonial* et *post-colonial* (en anglais avec un trait d'union). En effet Gupta considère le *post-colonial* (en anglais avec un trait d'union) comme ce qui procède du fait colonial, sans notion de temporalité. Or la confusion généralisée de ce terme dans l'usage anglais (presque toujours *postcolonial* quel qu'en soit le sens) pèse sur l'usage français qui a tendance à adopter les anglicismes dans ses développements. Par conséquent poursuit Michel Cahen, il convient de traduire *postcolonial* (en anglais) par post-colonial (en français) et *post-colonial* (en anglais avec trait d'union) par postcolonial (en français). Éclairée par ce chassé-croisé en tant que procédé de traduction, nous optons désormais pour l'orthographe « post-colonial » avec le trait d'union pour désigner une démarche chronologique historique. Quant à l'orthographe « postcolonial » sans trait d'union, nous le choisissons pour désigner une approche épistémique. Maintenant, à quoi se réfère-t-il épistémologiquement ? Si l'état de la littérature en sciences politiques et sociales paraît confus à ce sujet, cela est directement lié à la notion de « rémanence » du colonial et par conséquent à l'attitude de l'État français. Il s'agit avant toute chose :

« (...) la France – son État, ses intellectuels, son système scolaire – n'a pas encore pris le virage souhaité, à savoir, accepter d'accorder toute son importance à la rémanence, dans la société contemporaine, de discriminations, de groupes sociaux, d'enjeux mémoriaux (au besoin patrimonialités), etc.,

⁶³ A. Gupta « Une théorie sans limite », in M-C. Smouts, (2007). La Situation postcoloniale, op.cit., p218.

qui ne seraient explicables qu'en tant que produits de l'histoire coloniale et de la décolonisation (Cahen, 2011 :901)⁶⁴ ».

A notre niveau d'étude, interroger la rémanence du colonial dans la situation politique contemporaine et en particulier dans le système scolaire polynésien est en effet indispensable. Cela implique *de facto* « d'aller au-delà » des effets néfastes du colonial, tout en sous-entendant l'existence d'un « rôle positif de la colonisation » (Bertrand, 2007). Si en effet, Romain Bertrand aborde les controverses du fait colonial, il nous faut commencer par « traquer dans la recherche, dans nos imaginaires » locaux, les stigmates de la colonisation (Cahen, 2011 :904). Puis il s'agira de les dépasser en mettant l'accent sur « le rapport entre la langue et le pouvoir » (Boizette, 2013). Nous puisons ainsi les idées aux sources des auteurs de la démarche postcoloniale (sans trait d'union en français). C'est une démarche anticoloniale et subalterniste qui n'a pas de signification chronologique (Cahen, 2011 : 904). D'autres auteurs comme Bayart et Bertrand (2006) ou encore Bhabha (2007) nous inspirent, car il nous importe de produire des connaissances sur les représentations des acteurs sociaux de l'enseignement-apprentissage d'une langue d'origine (LCP) en particulier sur « leur capacité de résilience » en tant que subalternes. Pour reprendre l'expression de Cahen « leur aptitude à dévier, réinterpréter, retourner des impositions coloniales » non pas en tant que « vaincus, soumis, opprimés passifs » mais en tant que « milieux sociaux porteurs d'initiatives et d'action (la fameuse *agency*) » (Cahen, 2011 :903).

En outre, si le même auteur critique et met en garde contre les confusions créées autour du terme postcolonial dans les différents mouvements de revendications identitaires, subalternistes notamment *Postcolonial studies*, *Subaltern studies*, *Encountries studies*, nous considérons également l'approche postcoloniale comme un point de vue plutôt qu'une théorie. Le postcolonial n'est pas un concept chronologique ni homothétique comme l'a dénoncé Coquery-Vidrovitch citée par Michel Cahen (2011 : 910).

« Ce n'est pas non plus un concept homothétique, un décalque de la période coloniale, qui signifierait que ce qui se passe aujourd'hui, après la colonisation, est peu ou prou identique à ce qui se passait du temps de la colonisation. Ces assertions sont banales, mais c'est une erreur fréquente de la part de lecteurs mal informés. Croire que l'expression "postcolonial" implique l'idée de "continuum" entre l'époque coloniale et la période actuelle, idée présentée comme une forme d'anticolonialisme attardé, est un contresens

politico-médiatique, malheureusement repris, entre autres, par des documents ou des manuels scolaires (Coquery-Vidrovitch 2009 :87)⁶⁵ ».

Pour en finir avec le sens épistémologique de « post », il faudrait relever l'expression : « la dimension ou composante post-coloniale d'une situation contemporaine de production de la discrimination ».

« Il s'agit donc bien d'une dimension ou d'une composante post-coloniale d'une situation contemporaine de production de la discrimination, mais point d'une « situation post (-) coloniale », sous peine d'essentialiser des héritages et de faire paradoxalement des « hybridités » et « créolisations » chères à l'approche postcoloniale de nouveaux états primordiaux (Cahen, 2011 :909)⁶⁶ »

Cela signifie grosso modo que si la marche vers la décolonisation des possessions françaises dans les Outre-mer notamment est entamée depuis la Constitution de 1946, au lendemain de la II^{ème} guerre mondiale, elle n'explique pas à elle seule la situation complexe de l'héritage actuel en tant qu'élément essentiel de structuration contemporaine de la société polynésienne. En effet, les stigmates de la colonisation perdurent dans les représentations sociales jusqu'à aujourd'hui. En d'autres termes, l'héritage actuel de la société polynésienne qui se caractérise par la complexité de la situation post-coloniale (sens chronologique) est le fruit de plusieurs facteurs déterminants à sa structuration : des facteurs sociaux (imaginaires nationaux-locaux, rapports sociaux de pouvoir, de force, d'exclusion, de hiérarchie etc.), sociolinguistiques (hégémonie du français, émergence du « parler local »), en passant par des facteurs économico-politiques liés à l'insertion de la Polynésie dans le système d'économie de transferts de capitaux depuis les années 1960 avec le CEP. De même si l'enseignement-apprentissage des LCP porte effectivement les stigmates d'un héritage colonial, nous utilisons le concept postcolonial (sens épistémique) pour désigner l'aptitude des groupes sociaux (apprenants LCP, enseignants LCP, chef d'établissement) à dépasser les traumatismes de cette colonisation pour innover en questionnant la place des LCP dans la culture scolaire en Polynésie. Pour rappel, lorsque nous utilisons l'orthographe de l'adjectif « post-colonial » avec un trait d'union, nous nous inscrivons dans une démarche historique, chronologique en revanche sans trait d'union, nous optons dans ce cas pour une approche épistémique qui cherche à dépasser les scories du passé.

⁶⁵Coquery-Vidrovitch, 2009. Enjeux politiques de l'histoire coloniale

Toutefois pour l'heure, reprenons justement trois faits juridiques, politiques et sociaux pour illustrer les contradictions ou manquements de l'État face au statut de la langue tahitienne, régionale, minoritaire. Pour rappel, l'enseignement-apprentissage des langues d'origine (régionales ou minoritaires) est toujours un enjeu important dans les histoires politiques des États ou empires coloniaux anciens.

« Si les dimensions linguistique et culturelle constituent bien une condition nécessaire à la communication, elles ne sont cependant pas des conditions suffisantes. En effet, on ne redira jamais assez que le statut des langues ainsi que leurs conditions d'enseignement et d'apprentissage sont largement tributaires du contexte économique, social, historique et politique » (Abdallah-Preteille, 2008).

A titre d'amorces, voici trois faits illustrant le manque de positionnement de l'État sur le statut de langue régionale. En date du 13 juin 2013, la Polynésie française, Pays d'Outre-Mer doté d'une autonomie interne, administrative et non politique (Moyrand, année ?), s'est vue sanctionnée par le Conseil d'État de l'illégalité de la Loi de Pays relative aux retraites des salariés polynésiens au motif que les débats au sein de son assemblée délibérante se sont déroulés en langue tahitienne. Ce « prétexte » de la langue a eu pour conséquence la prise en charge totale des dépenses de ces retraites par le gouvernement territorial qui espérait une large contribution de l'État dans le cadre des répartitions de leurs compétences mutuelles.

Par ailleurs, en août 2015, il y a un nouvel obstacle à la ratification de la Charte des langues régionales car le Conseil d'État a une fois de plus (déjà en 1996 et 2013) rendu un avis défavorable à l'insertion d'un texte (« Déclarative interprétative 1999 ») dans la Constitution. En effet, si les obstacles juridiques sont connus de longues dates, il n'empêche que le Conseil d'État adresse au Gouvernement de François Hollande une très claire mise en garde. Ces deux textes (Charte européenne et Déclaration interprétative) sont « difficilement compatibles entre eux » car le second « introduirait une contradiction interne génératrice d'insécurité juridique » dans la Constitution. Trois mois plus tard, la Commission des lois du Sénat a déposé le 15 octobre 2015 une « question préalable » ou une motion de procédure à l'encontre du projet de loi constitutionnelle autorisant la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Une motion de procédure signifie qu'il n'y a pas lieu à délibérer sur un texte. En effet, si elle est adoptée en séance, le texte est rejeté avant même d'être examiné. Mais ce coup de semonce au Sénat désigne une difficulté en plus pour l'exécutif de remplir les deux conditions requises pour la reconnaissance d'un texte de loi. En effet celui-ci doit être adopté

dans les mêmes termes par les deux Assemblées (Assemblée nationale et le Sénat) puis par un vote à la majorité des trois cinquièmes lors du Congrès⁶⁷. Dans ces conditions, on comprend les rapports de force et de pouvoir qui se jouent entre les principaux partis politiques via ces instances délibératives. Ainsi la question des langues régionales, depuis 1539 (Ordonnance de Villers-Cotterêts) a très souvent divisé grosso modo les Jacobins-républicains partisans défenseurs de l'indivisibilité de la République et de l'unicité du peuple français (idéologie monolingue : le français) et les Girondins ou partisans de la diversité culturelle et linguistique (idéologie plurilingue : langues régionales). Voilà comment des raidissements juridico-politiques peuvent bloquer des situations au niveau national mais également régional, et local pour ce qui nous concerne. Ainsi cette Charte a suscité des passions et des divisions au sein des principaux partis politiques mais les ondes de cette lutte intestine métropolitaine se propagent jusqu'en Polynésie où l'on subit les répercussions de cette imprécision et de ce manque de positionnement de l'État vis-à-vis du statut des langues régionales, des langues d'Outre-Mer.

Enfin plus récemment, le CESE : Conseil économique, social et environnemental dans un avis intitulé « Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale »⁶⁸, prend clairement position pour un renforcement de l'enseignement des langues régionales et en particulier celles d'Outre-mer. Il est également question de valoriser ces langues (savoirs traditionnels et pratiques immatérielles) et soutenir leur expression (création artistique plurilingue). Il a ainsi réclamé l'adoption d'une loi constitutionnelle pour permettre de ratifier au nom de la France, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. En effet, celle-ci avait été adoptée en 1992 à Strasbourg et signée par la France en 1999 mais jamais ratifiée depuis. Si le Conseil d'État a fait preuve de constance en rendant une fois de plus un avis défavorable à l'insertion du texte dans la Constitution en 2015 (promesse de campagne de François Hollande), son argumentaire est resté le même : la menace contre l'unicité du peuple français, en un mot, les principes d'indivisibilité de la République. Or, pour la rapporteuse du CESE, Isabelle Biaux-Altmann, outre la reconnaissance et la légitimation des cultures et identités ultramarines, cette ratification ne menace en rien l'unité nationale. Le CESE sollicite ainsi de la France qu'elle reconnaisse mieux les langues des Outre-mer et renforce leur enseignement dès le plus jeune âge car celui-ci n'est nullement un obstacle à l'apprentissage ou à la maîtrise de la langue française. L'une des préconisations est

⁶⁷Journal Le monde, 01 août 2015 et 15 octobre 2015 par Jean Baptiste de Montvalon.

⁶⁸ Biaux-Altmann, 2019., Op.cit. Les avis du CESE. Avis présenté au nom de la délégation à l'Outre-mer. L'avis a été adopté au scrutin public par 120 voix et 32 absentions.

d'accueillir les enfants à l'école élémentaire en langue régionale, au même titre qu'en français dans tous les établissements. Il appelle également le ministère de l'Éducation à créer « les budgets fléchés, les postes d'enseignants, les formations initiales et continues pour proposer systématiquement aux élèves un enseignement en langues régionales dans les Outre-mer ». Enfin s'il recommande d'encourager des mesures (traduction, interprétation, accompagnement en langue régionale, formation d'agents publics, personnels affectés ou détachés dans les Outre-mer) dont certaines font déjà l'objet de textes législatifs, il n'empêche que sur le terrain, l'application de ces textes législatifs résiste. Ainsi, selon le président de la délégation outre-mer du CESE les objectifs sont loin d'être atteints. En somme, pour le CESE, la ratification de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires est « la seule façon d'assurer juridiquement leur prise en compte dans une perspective d'égalité réelle, notamment dans l'accès aux droits et aux services publics » (CESE 2019 :7).



I- SITUATION POSTCOLONIALE : COMPLEXITE JURIDIQUE ET POLITIQUE

« D'un côté, la Polynésie française doit exercer pleinement sa compétence sur le système éducatif, mais de l'autre, l'État ne saurait abandonner, ou négliger, ses obligations en matière de contrôle de l'emploi des fonds publics ». (CTC 2014 :127)

I.1 PRESENTATION : STATUT JURIDIQUE AU REGARD DE LA SITUATION POLITIQUE POSTCOLONIALE

Au niveau de l'Europe, tous les habitants des collectivités territoriales d'outre-mer sont citoyens. Par ailleurs, ont le statut de Pays et territoires d'outre-mer (PTOM) les territoires ultramarins des États membres de l'Union européenne, mais qui ne font pas partie de l'Union européenne en eux-mêmes. Toutefois ils bénéficient des mesures spécifiques qui s'y attachent⁶⁹. Dans le Pacifique, la Polynésie française est partie intégrante des Collectivités Territoriales d'Outre-Mer (CTOM) et avec les îles de Wallis-et-Futuna, elles forment la deuxième catégorie de Collectivités d'Outre-mer (COM). Ainsi en tant que collectivité d'outre-mer, elle est une collectivité territoriale de la République au sens de l'article 72 de la Constitution de 1958⁷⁰. Mais il s'agit d'une collectivité territoriale spécifique, « dotée d'institutions et de franchises sans commune mesure avec celles dont bénéficient les régions, les départements et les communes ». En effet, elle bénéficie d'une « organisation particulière » qui lui permet de faire « valoir ses intérêts propres au sein de la République » (Lechat, 2015)⁷¹.

I.2 STATUT D'AUTONOMIE NORMATIVE

Depuis la loi organique n°2004-192 du 27 février 2004 actuellement en vigueur, elle est devenue « Pays d'Outre-Mer au sein de la République » qui « se gouverne librement et démo-

⁶⁹ www.outre-mer.gouv.fr

Ils sont en effet associés, en application de la quatrième partie du traité sur le fonctionnement de l'Union européenne (TFUE). Concernant la France, ses PTOM sont la Nouvelle-Calédonie, la Polynésie Française, les îles Wallis et Futuna, St-Pierre-et-Miquelon, les Terres australes et antarctiques françaises, et Saint-Barthélemy à compter du 1^{er} janvier 2012.

⁷⁰ Constitution de la République française du 4 octobre 1958 modifié (extraits) JORF n°0238 du 5 octobre 1958, p.9151. Titre XII : Des collectivités territoriales. Art 72- « Les collectivités territoriales de la République sont les communes, les départements, les régions, les collectivités à statut particulier et les collectivités d'outre-mer régies par l'article 74. (...) Dans les collectivités de la République, le représentant de l'État, représentant de chacun des membres du Gouvernement, a la charge des intérêts nationaux, du contrôle administratif et du respect des lois ».

⁷¹P. Lechat, 2015. Brève présentation des institutions de la Polynésie française et des compétences en matière éducative. Cetout-Gérard, *Code de l'éducation pour la Polynésie française*.

cratiquement » (Article 1^{er}). Par ce statut, le Parlement de la République délègue à la Polynésie de larges compétences, pouvoirs normatifs, dont certains relèvent en métropole du Parlement (fiscalité directe et indirecte, fonction publique territoriale, protection sociale, droit du travail, etc.)

« C'est pourquoi la Polynésie est compétente dans tous les domaines non expressément réservés à l'État dont la liste limitative, donc d'interprétation stricte, figure à l'article 14 de la loi organique de 2004 » (Lechat, 2015).

En effet, si cette autonomie lui permet de gouverner « librement et démocratiquement par ses représentants élus et par la voie du référendum local » (Article 1^{er}), cette loi a aussi pour mission de définir les règles d'organisation et de fonctionnement des institutions de la collectivité et le régime électoral de son assemblée délibérante. Son statut d'autonomie ne peut en effet, être adopté ni modifié qu'après consultation de l'Assemblée⁷² de Polynésie dont les 57 représentants sont élus au scrutin proportionnel (suffrage universel direct) pour une durée de cinq ans dans l'unique circonscription de la Polynésie française⁷³. Elle adopte les lois de pays, les actes budgétaires, les délibérations dans de nombreux domaines. Avant l'adoption par le Parlement de la République, elle rend des avis sur les projets de loi. Quant aux projets de textes et d'avis en matière d'enseignement, ceux-ci sont au préalable soumis à sa commission intérieure chargée de l'éducation. La motion de défiance est une modalité qui peut compromettre les responsabilités du gouvernement et mettre fin aux fonctions de ce dernier.

I.3 LE TRANSFERT DE COMPÉTENCES : ENTRE HISTORIQUE ET ACTUALITÉ.

Dans l'histoire des transferts des compétences, il faut souligner l'importance de la loi cadre Defferre n°56-619 du 23 juin 1956. En effet, elle sera le point de départ d'une évolution statutaire historique puisqu'elle signifiera la fin du statut de colonie (en tant qu'EFO de 1880 à 1946-1956 au moment de la IV^{ème} République) en autorisant le gouvernement à mettre en œuvre les réformes et à prendre les mesures propres à assurer l'évolution des territoires relevant désormais du ministère de la France d'outre-mer⁷⁴ et non plus du ministère des Colonies. Dans son prolongement, le décret d'application n°57-812 du 22 juillet 1957 installe le premier statut d'« autonomie » en même temps que les établissements français d'outre-mer (EFO) prennent le nom de Polynésie française. L'incidence dans le domaine de l'éducation portera

⁷²Selon Philippe Lechat, ce statut est le résultat de la réforme constitutionnelle de 1992 d'une loi organique et non plus une loi ordinaire, la loi organique étant supérieure, car précisant et complétant la Constitution.

⁷³Celle-ci regroupe les cinq archipels en 8 sections géographiques : trois aux Îles du Vent, une aux Îles Sous-le-Vent, une aux Australes, une aux Marquises, une aux Tuamotu et une aux Gambier et Tuamotu de l'Est.

⁷⁴Ibid., p.29

sur le transfert au territoire de la compétence de l'enseignement primaire et secondaire. Toutefois ce dernier sera re-transféré à l'État par la loi de finance rectificative n°61-825 du 29 juillet 1961 sur demande de l'Assemblée territoriale pour des raisons financières.

I.4 REPARTITION DES COMPETENCES ENTRE L'ÉTAT ET LA COLLECTIVITE

La Polynésie possède une liberté administrative qui se traduit par la répartition des compétences entre l'État et la Collectivité. Elle est en effet compétente « *dans tous les domaines non expressément réservés à l'État dont la liste limitative, donc d'interprétation stricte, figure à l'article 14 de la loi organique de 2004* ». Ce qui signifie qu'en dehors des lois dites de souveraineté qui s'appliquent de plein droit, « *tout ce qui n'est pas attribué par la loi à l'État ou aux communes revient par principe aux autorités locales* »⁷⁵. Pour autant, l'État garde les fonctions régaliennes de la défense, la justice, ou de l'ordre public en plus de 37 autres secteurs tels que « la coopération intercommunale », la police et la sécurité concernant l'aviation civile que le législateur de la COM a choisi de lui attribuer. De son côté, forte de la compétence de droit commun⁷⁶ :

« La Polynésie peut participer, sous le contrôle de l'État à l'exercice des compétences qu'il conserve dans le respect des garanties accordées sur l'ensemble du territoire national pour l'exercice des libertés publiques »⁷⁷ (article 74 alinéa 11 de la loi n°2004-192 du 27 février 2004).

En outre, le juriste Philippe Lechat en excluant ces lois de souveraineté précise que :

« Les textes de pouvoir central (lois et décrets) concernant les matières de compétences d'État ne sont applicables et appliqués dans ce territoire, selon le principe de spécialité législative propre aux COM, (...) que si une disposition du texte en question ou d'un texte ultérieur prévoit cette applicabilité. (...) Ce principe de spécialité législative constitue notamment une garantie du respect des compétences territoriales. »⁷⁸

Selon le même juriste Lechat, le Parlement de la République a cédé à la Polynésie par le biais de ce statut une autonomie normative qui dépasse les dispositions applicables en métropole

⁷⁵ Ibid.

⁷⁶ Les collectivités dites de droit commun signifient qu'elles suivent les mêmes règles de fonctionnement définies par la Constitution, les lois et les décrets. Elles sont composées effectivement d'une assemblée délibérante élue au suffrage universel direct, d'un pouvoir exécutif élu en son sein par l'assemblée et d'un conseil économique et social.

⁷⁷ www.collectivités-locales.gouv.fr/statuts-nouvelle-caledonie-et-polynesie

⁷⁸ Ibid.

dans de nombreux domaines. Ce qui explique la situation administrative et politique complexe de la Collectivité. En d'autres termes, des compétences qui relèvent en France du Parlement sont confiées aux autorités locales. A titre d'exemple, la fonction publique territoriale, la protection sociale ou le droit du travail ou bien encore la fiscalité directe ou indirecte sont des domaines règlementés par des lois du pays ou des délibérations de l'Assemblée de Polynésie et des arrêtés du Conseil des Ministres du territoire. Ce qui fait dire au recteur Marc Debène que :

« La Polynésie dispose dans d'autres domaines de ses propres codes, code des impôts, code des douanes, code de l'aménagement, code du travail... »⁷⁹.

Quant au maître de conférences en Droit public, Alain Moyrand, il souligne ici le caractère parlementaire accentué du régime institutionnel de la Polynésie parce qu'il s'inspire de plus en plus du droit constitutionnel. De fait il déclare :

« Si donc formellement, les institutions de la Polynésie sont de nature administrative, matériellement, elles sont de nature politique »⁸⁰.

L.5 « L'INSTABILITE POLITIQUE » AUTRE HERITAGE POSTCOLONIAL

Sans rentrer dans les détails, nous reprenons les propos du professeur Jean-Marc Régnault pour décrire la situation « d'instabilité politique » qui a caractérisé le Territoire depuis 1984 jusqu'à récemment. L'adjectif postcolonial est à comprendre dans un sens épistémologique une fois de plus car bien que « l'instabilité politique » se situe sur la ligne du temps de l'après colonisation, pour autant, il s'agit de relever la complexité à dépasser les réalités juridiques liées à la Polynésie française.

Selon le professeur d'histoire, celle-ci (l'instabilité) relève d'une contradiction qui remonte au temps des colonies. En effet les Polynésiens ont été partagés entre la volonté d'être citoyens français à part entière et la revendication d'être différents par leur spécificité identitaire. C'est la raison pour laquelle le Président François Hollande (lors de son passage à Tahiti en Février 2016) a évoqué l'absence d'« égalité réelle ». Si en 1946, les Polynésiens sont tous citoyens français (à l'exception des Chinois), ces derniers ne disposent pas pour autant des mêmes droits que les Français de métropole. En l'occurrence, ils n'ont pas les mêmes droits en ma-

⁷⁹ Ibid.

⁸⁰ Moyrand, A. (2013). Introduction à l'étude des institutions politiques et administratives de la Polynésie française. Loi organique statutaire du 27 février 2004. 146 p. Journal de droit compare du Pacifique (Comparative law journal of the Pacific). Volume III (2014).

tière de liberté, liberté de presse, liberté d'expression ; en matière de droits sociaux puisqu'ils n'ont pas les avantages en congés payés, en termes de durée du travail, d'allocations familiales ni en matière de droits syndicaux. Le professeur ajoute à tout cela le fait qu'aujourd'hui, ils vivent effectivement dans une « société inégalitaire et hiérarchisée où le creux entre les couches sociales défavorisées et la bourgeoisie est manifeste ». Par conséquent, il n'y a pas « d'égalité réelle » entre le citoyen polynésien et le citoyen métropolitain tant que le gouvernement local ne tranche pas sur la question de la volonté des insulaires de Polynésie française : veulent-ils l'égalité ou la différence¹?

En parallèle, Jean-Marc Régnauld expose un conflit fondamental qui a des répercussions au niveau international. A son avis, si la situation juridico-politique est si complexe, c'est au motif que deux logiques de droit s'affrontent. En effet, il y a le droit international porté par la Charte de l'Organisation des Nations Unies qui garantit les droits d'autodétermination à chaque peuple, d'une part, et le droit français régi par la Constitution de 1946 (Article 74) qui déclare une prise en compte des particularités, d'autre part.

Si les deux logiques sont complémentaires (par la notion d'interdépendance des nations) elles demeurent fondamentalement divergentes. En réalité, l'antagonisme se renforce lorsque la France signe la Charte internationale qui sous-entend le fait que ce qui se passe à Papeete relève uniquement des « affaires internes » de l'État français. C'est ainsi par respect de ce principe que la situation ne risque pas de changer de sitôt. Selon le professeur, ce principe explique la situation binaire (ou peut-être duale selon nous c.à.d. qui comporte un caractère de réciprocité) où d'un côté, la métropole octroie des compétences avec parcimonie sans aller trop loin puisque cela signifierait une marche vers l'autonomie complète, et de l'autre, les gouvernements polynésiens toutes tendances confondues pratiquent la « surenchère statutaire ». Il fait par ailleurs remarquer le fait qu'après plusieurs statuts (1977 « autonomie de gestion », 1984 « autonomie interne », 1996 et 2004 « statuts d'autonomie de la Polynésie »), le territoire s'est doté d'un hymne, d'un drapeau, d'un sceau, d'une langue et d'ordres de titres et de décorations propres, d'une monnaie qui sont autant de symboles reconnus par les institutions nationales. Désormais, il est dirigé par le « Président du Pays » à la tête du Gouvernement et d'une Assemblée représentative qui votent des « lois du pays » et partagent des compétences de « droit commun » avec l'État. En somme, si nous devons fixer l'état juridico-politique de la Polynésie, nous citerons l'historien Moyrand :

*« La Polynésie dispose sans doute d'éléments originaux dans ses institutions
(possibilité d'intervenir dans un domaine matériellement législatif ; pouvoir*

dans le domaine des relations internationales : signature de conventions internationales par exemple) mais rien ne permet de souligner qu'elle ne serait émancipée d'un simple régime de décentralisation. »⁸¹

II. LES COMPETENCES DE LA POLYNESIE FRANÇAISE EN MATIERE

SCOLAIRE

Si en droit, la Nouvelle Calédonie et la Polynésie sont les deux seules collectivités de la République à disposer en matière scolaire d'une compétence transférée « à l'exception notable de la gestion des fonctionnaires d'État mis à disposition et de l'enseignement supérieur »⁸², la loi statutaire permet à la Polynésie française d'adopter un système éducatif différent de celui de la métropole en termes de cursus, de diplômes, d'organisation des établissements, de création de corps territoriaux d'enseignants et d'administrateurs du système éducatif de la maternelle à l'enseignement supérieur non universitaire (Argentin & Lechat, 2011).

Dans le cadre de l'autonomie telle qu'elle est définie dans la loi organique du 27 février 2004, les compétences de la Polynésie en matière d'éducation sont de principe. En outre, dans la loi organique à l'article 57, une mention spéciale est faite à l'enseignement des langues (tahitien, marquisien, paumotu, mangarévien) aux termes de laquelle il est précisé que les langues polynésiennes doivent être enseignées dans le cadre de l'horaire normal des écoles et des établissements, (et de l'université), ainsi que dans les établissements de formation initiale des enseignants.

Les programmes officiels ou « le curriculum formel » (Perrenoud 1999) relèvent directement de la compétence de la Polynésie qui a de principe toute latitude institutionnelle pour mener une politique d'éducation nettement démarquée du curricula national. Or elle fait délibérément le choix de conserver les cursus et les diplômes nationaux d'où les répliques des programmes d'enseignement au niveau primaire et secondaire. Si les programmes sont simplement augmentés de modifications d'initiatives locales ou d'adaptations au contexte polynésien, celles-ci sont obligatoirement validées par l'Inspection générale de l'Éducation Nationale (IGEN). Elles peuvent être aménagées dans toutes les filières sanctionnées par un di-

⁸¹ Moyrand. 2013., op. cit., p.13

⁸² Rapport de la Cour des comptes 2016 : 285

plôme national⁸³. Au niveau de l'exécutif local, ces documents sont formellement adoptés par la collectivité de la Polynésie par voie d'arrêté après avis du Haut comité de l'éducation⁸⁴. Ainsi au sein du programme en primaire⁸⁵, ont été ajoutées les connaissances à acquérir en langue et cultures polynésiennes à la fin des trois cycles de l'école élémentaire et quelques notions sur l'histoire et la géographie de la Polynésie (CTC, 2014 :47).

II.1 LES SPECIFICITES DU SYSTEME EDUCATIF : LES PARTICULARITES SONT RARES

Premier degré

Si la Collectivité dispose d'une large compétence en matière scolaire, les particularités de son système éducatif restent rares. La Chambre territoriale des comptes évoque deux domaines où la Polynésie a exercé son droit d'initiative. Il s'agit de l'esprit de conception de la première charte de l'éducation de 1992 qui a touché aux problématiques de développement dans les politiques éducatives (« l'élève au centre du système éducatif »). L'autre initiative relève de la possibilité de concevoir des programmes et des formations conduisant à la délivrance de diplômes locaux⁸⁶. Toutefois conscients de disposer d'une marge de manœuvre dans la question du curricula, en y intégrant des spécificités supposées répondre aux problématiques proprement polynésiennes, les concepteurs de programmes vont les adapter aux réalités culturelles, linguistiques et socio-économiques⁸⁷. La langue tahitienne est enseignée depuis 1982 dans les écoles de Polynésie, par extension de la loi Deixonne du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues régionales dans l'hexagone. En primaire, cette procédure a été dernièrement utilisée à l'occasion de l'adoption des programmes de 2008, dits de l'école du socle, auxquels des ajouts ont été apportés pour l'apprentissage des langues polynésiennes⁸⁸ et l'histoire et géographie⁸⁹.

⁸³ CTC 2014., Op. cit., p. 47

⁸⁴ Ibid. Cet organisme consultatif est propre à la Polynésie. Il est placé après du ministre de l'éducation de la Polynésie. C'est un lointain héritier du conseil consultatif pour l'enseignement public créé en 1914 pour assister le gouverneur, et comme lui, il n'émet que des avis. Son action n'a été qu'épisodique. Ainsi, il n'avait jamais été réuni avant 2004, et depuis ses consultations, restent relativement rares.

⁸⁵ L'arrêté n° 768/CM organisant les programmes d'enseignement dans le primaire

⁸⁶ CTC 2014., Op. cit., p. 48 La possibilité reconnue à la collectivité, aux articles L 373-1 à L 373-3 du code de l'éducation de construire des programmes et des formations conduisant à la délivrance de diplômes locaux. Par ailleurs, les examens sont organisés selon les articles L 331-1 à L 331-3 du code de l'Éducation et selon les modalités d'intervention que l'État et la Polynésie française ont convenu dans le protocole annexé à la convention générale du 4 avril 2007.

⁸⁷ CTC 2014., Op. cit., p. 49

⁸⁸ Ibid. En termes pratiques, cela s'est traduit par des modifications d'horaires. L'horaire hebdomadaire a été fixé à 27 h, réparties en 8 demi-journées avec deux heures de moins en français au cycle 2 et 30' de moins en maths, afin de dégager du temps pour l'enseignement des langues polynésiennes : 2h30 au cycle 2 et 3.

⁸⁹ Ibid. Enfin, l'enseignement de l'histoire et géographie est consacré, dans ses premiers développements jusqu'au CE2, à la compréhension du milieu polynésien, avant d'être élargi aux réalités nationales et mondiales. L'histoire politique de la Polynésie française est traitée sous l'angle du contact entre les civilisations.

Second degré

Si les programmes des collèges et lycées sont des répliques des instructions nationales, on trouve un espace pour l'enseignement des spécificités culturelles locales notamment concernant l'enseignement des langues et cultures polynésiennes (LCP). En effet, celui-ci a été traité dans le cadre général de l'enseignement des langues régionales. Ainsi le CAPES de tahitien est construit sur le modèle du breton ou du corse qui relèvent de la section 73 du CNU⁹⁰. Or si une langue régionale (breton, corse, occitan etc.) n'est pas une langue « pays » d'outre-mer, dans les faits, la langue tahitienne comme les langues kanak sont inscrites dans la section 15 du CNU en Langues et littératures arabes, chinoises, japonaises, hébraïques, d'autres domaines linguistiques. De ce fait, les programmes deviennent intangibles lorsqu'ils font l'objet d'arrêtés ministériels du gouvernement central. Pour autant, l'enseignement des réalités géographiques et historiques de la Polynésie française a été intégré dans le programme national applicable en Polynésie française. La Chambre territoriale des comptes (CTC) développe ainsi toute une série d'exemples d'adaptations par discipline et par classe et série. C'est en histoire-géographie que les modifications sont les plus flagrantes⁹¹. Ainsi, en classe de seconde, en histoire, est substituée l'étude du peuplement progressif de l'Océanie à l'étude du rôle des Européens dans le peuplement de la terre ; l'étude des voyages de découverte est centrée sur les voyages de Cook et Bougainville ; est aussi ajoutée l'étude des premiers contacts des Européens à Tahiti et leurs conséquences au XIX^e siècle. En classe Terminale, ES et L, il y a peu d'ajouts, mais les professeurs sont en revanche invités à prendre des exemples locaux pour l'étude de certains thèmes : le rapport des sociétés avec leur passé, médias et opinion publique, les puissances après 1918, l'état- nation pour lequel l'étude du gouvernement de Polynésie depuis 1945 est ajoutée à l'étude du gouvernement de la France depuis 1945. En terminale S, l'enseignement facultatif suit le même modèle, mais cependant ajoute, en plus du programme national, l'étude de la Polynésie française contemporaine.

Si l'on doit reconnaître l'ouverture d'esprit des concepteurs des programmes, nous ne pouvons nous empêcher de remarquer qu'il s'agit encore de l'histoire écrite et vue d'un point de vue occidental, impérialiste, dominant. Par exemple, parallèlement aux explorateurs Euro-

⁹⁰ La section 73 du CNU concerne les Cultures et langues régionales.

La section 15 du CNU regroupe les disciplines : langues et littératures arabes, chinoises, japonaises, hébraïques, d'autres domaines linguistiques.

⁹¹ CTC 2014., Op. cit., p. 49. A cette fin, le ministre de l'Éducation a pris un arrêté (arrêté du 29 avril 2012) portant adaptation des programmes nationaux d'histoire-géographie pour la Polynésie, la Nouvelle-Calédonie et Wallis-et-Futuna. Cet arrêté a ensuite été publié au JOPF le 28 juin 2012. Dans ce texte, il est fait explicitement renvoi à des annexes publiées au BOEN qui décrivent le programme avalisé par le ministère. En l'occurrence, il s'agit du BO spécial n°4 du 12 juillet 2012 où les programmes par classe sont déclinés. Un tableau présente par partie de programmes, les ajouts ou substitutions autorisés.

péens (Cook et Bougainville), devraient figurer les Polynésiens et Micronésiens (Tupaia pour les Polynésiens) ainsi que les Russes (Krusentern, Kotzebue, Bellingshausen). Plus généralement, il nous tarde que l'Histoire soit écrite puis enseignée d'un point de vue autochtone conformément au principe du « devoir de mémoire » de Christiane Taubira (2006) dans l'écriture du fameux « roman postcolonial ». Nous concernant, il s'agira notamment du « fait colonial » et des effets néfastes des essais nucléaires de 1966-1996. Le sujet mérite d'autres développements voire investigations (autre thèse) notamment en lien avec la formation des enseignants évoquée plus haut.

« Le droit à la mémoire n'est pas un droit catégoriel. Il n'est pas butin des victimes, de leurs proches ou de leurs descendants. Ce droit est universel, en ce qu'il concerne et implique la société tout entière. La mémoire est donc un sujet éminemment politique au sens où « la politique prend naissance dans l'espace intermédiaire et se constitue comme relation » »⁹².

II.2 DES STRUCTURES SCOLAIRES SPECIFIQUES : CETAD ET CJA

Dans les années 1980, la communauté éducative polynésienne s'est ouverte à l'idée de créer des structures originales pour venir en aide à un public d'adolescents en difficultés scolaires dans un cadre normal. Elles ont pour objectif de former les élèves aux techniques appropriées au développement. Il s'agit de classes primaires et secondaires associant de manière inédite enseignement et développement du territoire. L'originalité de la formule réside dans l'association de la formation générale et la contribution au développement du territoire principalement par la formation d'ouvriers polyvalents possédant les bases techniques « pour bien vivre dans les îles éloignées ». A l'origine, il s'agit d'une idée de l'État qui a été reprise et théorisée par la suite dans les Chartes de l'Éducation. Si cette formule née d'une proposition du rapport de l'inspecteur général Longeot (octobre 1980) était au départ une expérimentation, les autorités polynésiennes l'ont finalement étendue. Au niveau de l'enseignement primaire, on trouve les Centres de Jeunes Adolescents (CJA)⁹³ qui s'adressent aux élèves non admis à poursuivre leurs études secondaires au collège, quant au niveau de l'enseignement secondaire, on retrouve les Centres d'Éducation aux technologies appropriées au Développement (CETAD).

Dans la première structure (CJA), les enseignements dispensés préparent directement à la vie active et professionnelle. Les cours durent deux ans et sont sanctionnés par un certificat terri-

⁹²Christiane Taubira, 2006 « Le droit à la mémoire »

⁹³ Les CJA ont été créés par délibération n°86-6 du 16 janvier 1980.

torial (CTC 2014 : 51). Alors que pour les CETAD, ils sont créés à partir des ateliers complémentaires de collège qui ont été transformés en ateliers polyvalents délivrant des certifications professionnelles locales (CEPP). Ces structures expérimentales ont ensuite été rattachées aux lycées professionnels. La scolarité y dure trois ans. Il existe 15 CETAD ouverts après la 5ème aux élèves de plus de 13 ans. Les buts des CETAD sont d'assurer une formation initiale diplômante (CFG, DBN, CAP) et de dispenser une formation adaptée au développement et à la vie dans les îles éloignées (CAP D). La formation technique correspond à plusieurs formations proposées en BTP, en technique de pêche côtière et en agriculture, ainsi qu'en petite maintenance des moteurs de bateau (CTC 2014 : 51).

Aujourd'hui en dépit de ces spécificités structurelles et de quelques adaptations curriculaires, le taux d'illettrisme (40%) ne cesse d'augmenter remettant en cause l'efficacité du système éducatif polynésien (Cour des comptes 2016). Le plus grave concernant les structures scolaires spécifiques, nous semble-t-il, c'est qu'elles soient détournées de leur objectif initial : celui d'être un tremplin vers une formation professionnalisante en lycée professionnel. En effet leur image souffre de représentations négatives de type formation « voie de garage ». Selon la CTC, l'orientation « par le bas », vers le CJA ou vers le CETAD, est une voie de déscolarisation quasi certaine à l'issue de leur formation car il n'y a aucune visibilité sur l'avenir de ces jeunes. Le territoire ne possède d'ailleurs aucune statistique à ce sujet.

II.3 LES PREROGATIVES DE L'ÉTAT DANS CETTE ORGANISATION

Dans cette situation post-coloniale historique du système éducatif polynésien, l'État reste le garant de la valeur de l'enseignement en conservant deux prérogatives dans le fonctionnement du service public de l'éducation : la gestion administrative des enseignants et la collation des diplômes⁹⁴. Ce partage avec l'État de la compétence en matière d'enseignement scolaire résulte, depuis l'origine, d'un double compromis accepté par la Polynésie au moment du transfert des compétences. A ce titre, les enseignants doivent d'abord continuer à relever en dernier ressort de la seule administration de l'État, qui continue à les rémunérer et à gérer leurs carrières⁹⁵.

La collation des diplômes nationaux doit en second lieu rester l'apanage exclusif de l'État, sans pour autant exclure la légitimité d'adaptations avalisées par l'État relatives à

⁹⁴ CTC 2014., op.cit., p. 47

⁹⁵ CTC 2014., op.cit., p. 43. Lors du transfert de la compétence en 1984, la question du respect du statut et des droits acquis des enseignants avait été considérée comme une condition dirimante.

l'organisation et au contenu des formations conduisant aux diplômes nationaux⁹⁶. C'est la raison pour laquelle l'administration de l'Éducation nationale continue d'être présente en Polynésie pour assurer la gestion administrative des enseignants et la collation des diplômes nationaux, le vice-rectorat et l'administration centrale du ministère de l'Éducation exerçant, quant à lui, un rôle d'expert des politiques éducatives à la disposition de la Polynésie. Les moyens d'expertise du vice-rectorat s'expriment surtout en matière pédagogique, par les IA-IPR notamment, la supervision des examens et concours et la gestion de la paie des enseignants mis à disposition de la Polynésie française⁹⁷.

Quoiqu'on en dise et malgré les apparences de bienséance, il règne un rapport de force latent entre les organes de l'État (Vice-Rectorat) et ceux du territoire (DEP/DES puis DGEE). En l'occurrence, le rapport de la cour des comptes (2016) a souligné la lenteur administrative comme conséquence du manque de communication et de concertation entre les services d'État et du Territoire. Toutefois, depuis la fusion de la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP) et celle de l'Enseignement Secondaire (DES) pour devenir la Direction Générale de l'Éducation et des Enseignements (DGEE) en 2014, les obstacles à la bonne progression-coopération-cohésion semblent se dissiper lentement mais sûrement.

II.4 LE PERSONNEL ENSEIGNANT

Une des caractéristiques du système scolaire polynésien repose sur le clivage entre d'une part, la ressource enseignante locale exerçant en primaire, constituée à plus de 90% par des personnels originaires de Polynésie française, et la ressource enseignante métropolitaine dont la rotation touche 50% des postes dans le second degré d'autre part (CTC 2014 :17). Pour les premiers, il s'agit d'un corps recruté en majorité dans les années 70, souvent au niveau du brevet élémentaire. Depuis dix ans, le niveau de qualification a sensiblement progressé. Les enseignants titulaires du seul brevet sont pour beaucoup partis à la retraite, il n'en reste aujourd'hui qu'une proportion de 13%, contre 31% en 2004.

Dans le secondaire, les enseignants ou fonctionnaires expatriés de l'éducation nationale bénéficient d'un séjour de deux ans, renouvelable une fois (dans les années 90, les séjours étaient de 3 ans renouvelables une fois) accompagné de mesures généreuses incitatives situées en amont et en aval de ce passage en Polynésie. Si ces contrats suivent le régime du décret de 1996 selon la CTC, le système de turn-over présente l'avantage de ne pas figer le corps ensei-

⁹⁶ Ibid. Cet accord entre l'État et la Polynésie française est d'ailleurs explicitement mentionné dans toutes les conventions partenariales : article deux de la convention de 1988, article cinq de la convention de 1999, préambule et article cinq de la convention de 2007.

⁹⁷ Ibid.

gnant en permettant à intervalle régulier un renouvellement des pratiques. Pour notre part, nous ajoutons que ce turn-over permet également un renouvellement de l'ignorance des cultures locales de la part du corps enseignant qui enseignent comme dans l'hexagone.

Ce fait est pourtant largement diffusé, rappelé par les autorités de la DES (jusqu'à 2014) et par la DGEE depuis et cela à chaque journée d'accueil des fonctionnaires de l'éducation sur le territoire polynésien. Si de précieux conseils et informations culturelles et linguistiques peuvent être fournis durant cette matinée d'accueil, une fois installés dans leur établissement respectif, il n'y a plus aucune pression sur les enseignants concernant le « renouvellement » de pratiques pédagogiques. Il sera certainement intéressant d'investiguer dans cette direction (dans une autre thèse par exemple) étant donné que ce corps enseignant représente plus de 80% du personnel du second degré.

Par ailleurs, la formation des professeurs du secondaire, pourtant assurée dans des conditions du droit commun à l'ex-IUFM, à l'ESPE dans le cadre de préparations organisées à l'université au sein de master ne donne pas entière satisfaction. En effet, les résultats aux concours nationaux, public ou privé, sont modestes. Les taux de réussite variant de 5 à 19 %, sont en moyenne d'environ 10%. Depuis 2009, il n'y a eu aucun lauréat à l'agrégation, toutefois 33 candidats ont été reçus au CAPES externe et 14 au CAPES interne, toutes disciplines confondues. Si ce bilan est décevant, il faut ajouter que depuis plus d'un siècle et demi de scolarisation, d'assimilation, la Polynésie française ne tire pas son épingle du jeu en matière de performances scolaires pour des raisons multifactorielles déjà évoquées. Toutefois, la question de la formation des enseignants reste entière au vu des résultats. Cela signifie qu'elle sera un chantier à mener à bras le corps dans un futur proche pour lutter contre l'échec scolaire .

III-ÉLÉMENTS GEOGRAPHIQUES : GEOGRAPHIE SPATIALE, GEOGRAPHIE HUMAINE (DEMOGRAPHIE)

Carte n°1: Carte de situation



Source : Cour des comptes

III.1 UNE GEOGRAPHIE ÉCLATÉE

A l’instar de la Nouvelle Calédonie, la Polynésie se caractérise avant tout par son éloignement de la métropole et sa localisation dans le Pacifique Sud. En effet, il faut parcourir 15 714 km de Paris jusqu’à Papeete et 16 742 km de Paris à Nouméa. Elle se distingue également par une géographie éclatée puisqu’elle compte 121 îles dont 72 habitées par 270 500 individus recensés au total en 2016. Cette population d’une grande diversité est répartie sur cinq archipels dont l’identité linguistique et culturelle est fièrement revendiquée (Société : îles sous le vent, îles du vent ; Tuamotu, Gambier, Australes et Marquises) toutefois Tahiti, l’île principale, concentre les trois quarts de cette démographie. Avec une surface de 3 500 km² de terres émergées, soit la moitié du département de Corse, ces îles d’origine volcanique ou corallienne sont étalées sur une surface de 2 500 000 km² dans l’océan Pacifique soit l’équivalent de la superficie de l’Europe. C’est dire l’étendue maritime qu’il convient de traverser pour joindre les îles les plus éloignées de la capitale tahitienne. Aujourd’hui, la Polynésie se caractérise par un substrat culturel émaillé dans un espace géographique marqué par l’isolement et l’insularité (Saint-Martin, 2013).

III.2 LA DISPERSION GEOGRAPHIQUE : ENTRE L’ISOLEMENT ET LES FORTES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Selon le rapport d'évaluation de la convention État-Polynésie sur l'éducation⁹⁸ et celui de la Cour des Comptes⁹⁹, les caractéristiques suivantes suffisent à accuser les problématiques qui incombent aux autorités du système éducatif polynésien : l'isolement des îles, la taille des structures scolaires, les méthodes adaptées au transport des élèves, l'hébergement de ces derniers qui se traduit en internats de regroupement pour les archipels éloignés. Ainsi, l'une des spécificités déterminantes pour le système polynésien concerne le « maillage dense d'écoles et de collèges de petite taille » posé sur une surface maritime aussi grande que la superficie de l'Europe, rappelons-le. La Cour des comptes relate qu'un tiers des écoles primaires (175 écoles publiques, 20 écoles privées) a moins de cinq classes et 13% une seule classe. Cela pose évidemment le problème de la bonne adaptation des enseignants et de leur accompagnement pédagogique en sus des problématiques énumérées ci-dessus¹⁰⁰.

De même, les archipels éloignés souffrent de conditions contextuelles et structurelles déplorable compte tenu de l'état souvent vétuste des établissements, soumis aux intempéries du climat tropical et rude des atolls ou contrées lointaines¹⁰¹. La corrélation entre la dispersion géographique (archipels éloignés versus Tahiti) et les résultats scolaires est un élément connu dans l'analyse des problématiques polynésiennes. En effet, les rapports soulignent les inégalités scolaires liées à l'emplacement géographique et à l'ancrage communal des établissements. Ainsi que les élèves habitent un quartier résidentiel de l'agglomération de Papeete, les faubourgs de Fa'a'a ou les écarts de Papara, un atoll des Tuamotu ou une vallée des Marquises¹⁰², les performances scolaires reflètent l'opposition des milieux ou zones économiques urbaines aux zones rurales.

« Dans le premier ensemble aux conditions de vie favorisées, les écoles, les collèges et les lycées obtiennent des résultats comparables aux résultats nationaux, avec le tropisme de concentration de l'élite scolaire dans un ou deux lycées de centre-ville de Papeete ». (CTC 2014 : 144)

En somme, on saisit qu'un lien étroit existe entre les « mauvais » résultats des scolaires polynésiens et la dispersion et l'isolement de leurs îles dans la Polynésie. Si l'affectation d'enseignants qualifiés est primordiale, le maintien de ce personnel enseignant dans les archi-

⁹⁸ Évaluation de la convention État-Polynésie française sur l'éducation. Rapport n°2016-018 Février 2016. Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR). P. 9

⁹⁹ Rapport public annuel 2016- février 2016- Cour des comptes.

¹⁰⁰ Cour des comptes, 2016., op.cit., p. 291.

¹⁰¹ Rapport IGEN 2007

¹⁰² CTC 2014., op.cit., p. 144

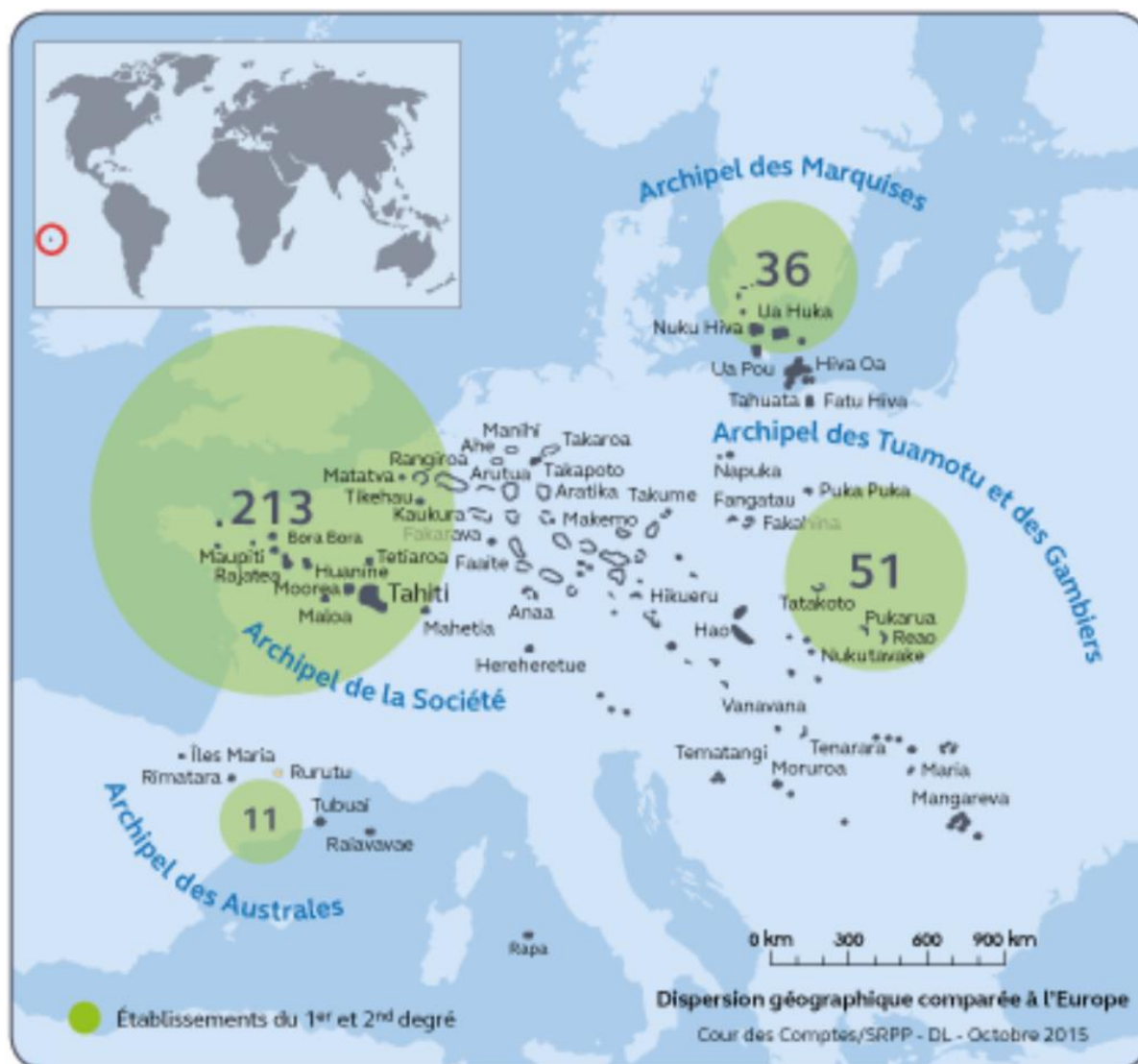
pels les plus éloignés est un enjeu majeur compte tenu de plusieurs facteurs dont la pauvreté des régions et la barrière linguistique avec les habitants. En effet le nombre de locuteurs d'une des quatre principales langues polynésiennes (tahitien, pa'umotu, mangarévien, marquisien) s'élève à environ 167 000 (62% de la population totale), en légère diminution par rapport au français, langue véhiculaire¹⁰³. Certainement qu'il nous faudrait davantage de données notamment sur le bilinguisme pour éviter l'amalgame sur le fait que maîtriser une langue est synonyme d'unilinguisme. De manière générale, nous rapporte encore la CTC, les professeurs les plus expérimentés et les plus diplômés enseignent dans les établissements « bien côtés » compte tenu des performances proches des nationales. A l'inverse, les enseignants les moins expérimentés sont affectés dans les écoles et les établissements secondaires où se concentrent des élèves dont les parents appartiennent aux catégories sociales moins favorisées¹⁰⁴. Cet ensemble multifactoriel justifie ainsi les fortes inégalités scolaires.

¹⁰³ Cour des Comptes, 2016., op.cit., p. 290.

¹⁰⁴ CTC 2014., op.cit., p. 144

III.3 ÉLÉMENTS FACTUELS DEMOGRAPHIE SCOLAIRE

Carte n°2: Répartition Établissements



Source : Cour des comptes

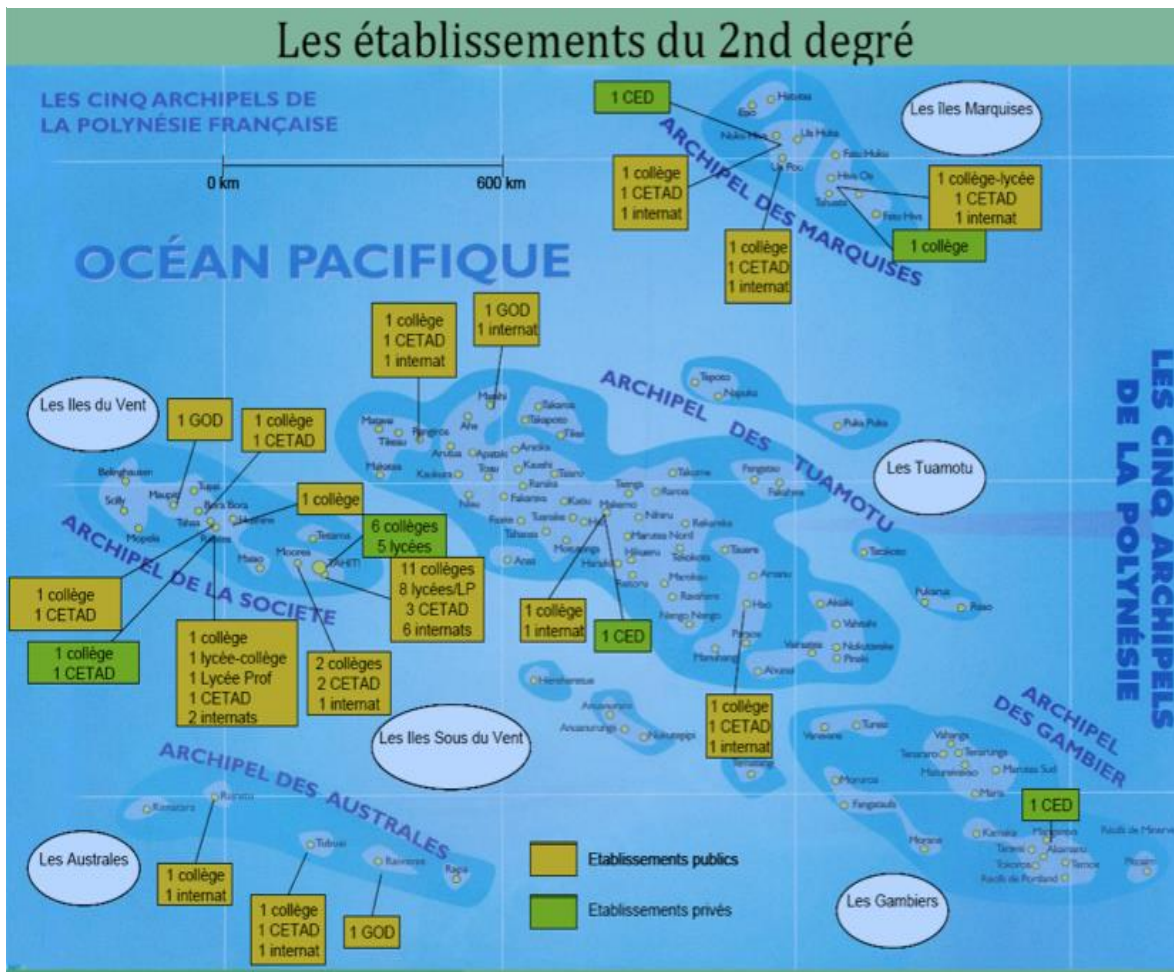
Dans cet espace géographique, prendre en compte la diversité de la population scolaire constitue en effet un défi pédagogique. La distance entre les archipels éloignés et Tahiti est corrélée aux fortes inégalités des résultats scolaires qui se manifestent entre les établissements de Tahiti et ceux situés sur les autres îles »¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Cour des comptes 2016., op.cit., p. 292

III.3.1 L'implantation républicaine des écoles et des établissements

L'implantation actuelle des écoles primaires résulte d'un choix fort de la Polynésie. Il existe pour le primaire 175 écoles publiques et 20 écoles privées, et pour le secondaire 26 collèges, 3 groupements d'observation dispersés (GOD) et 11 lycées. S'y ajoutent pour les élèves hors circuit classique, 20 centres de jeunes adolescents (CJA), 14 centres d'Éducation aux Technologies Appropriées au Développement (CETAD)¹⁰⁶.

Carte n°3: Établissements du 2nd degré



Chambre territoriale des comptes de la Polynésie française
Observations définitives – Collectivité de la Polynésie française (politique de l'éducation)
Séance du 9 septembre 2014 - page 42 sur 165

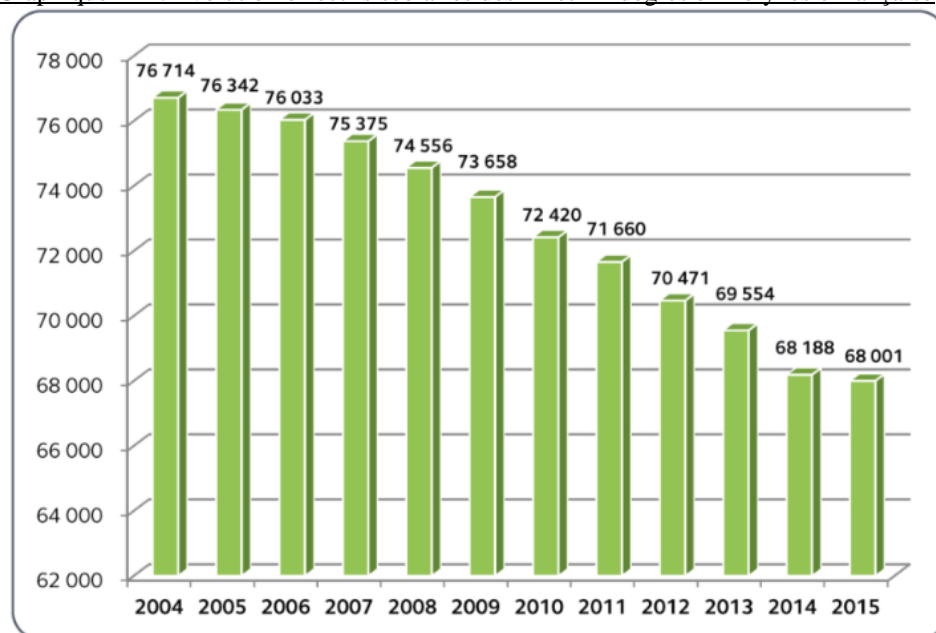
III.3.2 Données factuelles : les collèges et les lycées

¹⁰⁶ CTC 2014., op.cit., p. 37

S'agissant des collèges, la Polynésie a choisi d'implanter ceux-ci au plus près des populations, quitte à recourir à des dispositifs particuliers afin de retarder au maximum pour les élèves des archipels éloignés, l'obligation de partir pour les Iles-du-Vent (Tahiti) où sont majoritairement implantés les lycées. D'après la Chambre territoriale des comptes, la population scolaire du premier cycle du secondaire est de 12 958 élèves dans le public et de 4 548 dans le privé, celle-ci fréquente 26 collèges d'enseignement général. 12 collèges sont implantés sur l'île de Tahiti, 2 sur Moorea dont 1 intégrant une classe de seconde à Paopao ; 5 aux Iles-sous-le-vent dont une classe de seconde intégrée au lycée d'Uturoa et une au collège de Huahine. Dans les archipels éloignés, 3 collèges sont localisés aux Tuamotu, 3 aux Marquises, dont 2 classes de Bac pro (Atuona – Hiva Oa, Taiohae – Nuku Hiva) et 2 aux Australes dont une classe de seconde à Tubuai – Mataura. Au niveau du lycée, 6 030 élèves sont inscrits en filière générale et technologique et 5 277 individus en filière professionnelle. Il importe de comptabiliser 11 lycées publics et privés dont 8 à Tahiti, 2 dans les Iles-sous-le-vent et 1 aux Marquises. Aucun lycée d'enseignement général public n'est implanté en dehors de Tahiti. L'enseignement privé lui, est implanté dans tous les archipels, tout en étant logiquement plus présent dans les Iles-du-Vent où la population scolaire est la plus forte¹⁰⁷.

III.3.3 Démographie scolaire à la baisse

Graphique n°1 : Évolution effectifs scolaires des 1^{er} et 2nd degrés en Polynésie française



SOURCE : COUR DES COMPTES. ENSEIGNEMENT PUBLIC ET PRIVÉ¹⁰⁸

¹⁰⁷ CTC 2014., op.cit., p. 41, Dialogue de gestion 2014.

¹⁰⁸ Cour des comptes 2016., op.cit., p. 287

Si le graphique de l'évolution des effectifs scolaires des premier et second degrés est parlant, cette baisse devrait continuer selon les projections de la Cour des comptes même si d'autres facteurs, comme l'augmentation de la scolarisation en maternelle, peuvent atténuer cette tendance. A la fin du XXème siècle, une forte croissance de la démographie scolaire a été notée mais au fil des années, les élèves sont de moins en moins nombreux. Ainsi, l'effectif passe de 76 714 en 2004 à 68 001 en 2015 mais il ne tient pas compte des élèves fréquentant les classes préparatoires ni les formations post-baccalauréat¹⁰⁹.

Quant aux résultats, l'Institut de la Statistique affiche une baisse constante du taux de réussite du Diplôme National de Brevet puisque 75,9% des élèves l'obtiennent en 2012 contre 64,7% seulement deux ans après, le taux de réussite au baccalauréat présente, lui un schéma plus dentelé avec 80,2% en 2012, 82,3% en 2013 et 81,4% en 2014. Ainsi en comparaison avec les chiffres de métropole dont le pourcentage montre 80% de taux de réussite au Bac en 1989, 50% de taux de réussite dans les filières post-bac et 100% d'une classe d'âge d'élèves possède un diplôme de niveau V(CAP), ceux en Polynésie sont encore à améliorer. En effet l'objectif de la Polynésie était d'atteindre le taux de 70% de réussite d'une classe d'âge au niveau Bac en 2011. De même, selon le rapport de la cour des Comptes, il nous faut effectivement nuancer cette « disparité substantielle de résultats » par le développement tardif des systèmes scolaires puisque la maternelle n'a été généralisée qu'en 1977 et les collèges ont été créés dans les îles que dans les années 1980. Si l'excuse n'est pas uniquement diachronique c'est parce que la situation se complexifie au fil des années et que la réponse se trouve ailleurs. Pour rappel, la question concerne dans le fond, l'adaptabilité à la spécificité du territoire polynésien (Saint Martin, 2013). En somme, si la réussite aux examens et le nombre de bacheliers toutes filières confondues ont progressé, il y a encore du chemin à parcourir pour atteindre les performances de France.

III.4 ÉLÉMENTS DE FRACTURES SCOLAIRES : DESCOLARISATION & ILLETTRISME ABSOLU OU RELATIF & ORIENTATIONS

Esterle-Hedibel (2006 : 60)¹¹⁰ a étudié les rapports de recherche et ouvrages sur les processus de déscolarisation dans le cadre d'appel d'offre de décembre 1999 lancé conjointement par le ministère de la Justice, de l'Éducation, Délégation interministérielle à la ville, Fonds d'action de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations. Pour elle, étudier le proces-

¹⁰⁹ Plus récemment, la rentrée scolaire de 2014 a regroupé 74 484 élèves répartis dans 233 écoles et 56 établissements secondaires y compris les CJA (Centre de jeunes adolescents) regroupés en circonscription et les CETAD (Centre d'éducation aux technologies appropriées au développement).

¹¹⁰ Esterle-Hedibel, 2006. Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes

sus de déscolarisation permet d'éclairer le fonctionnement des systèmes éducatifs « comme point extrême des logiques de tri et de catégorisation et comme illustration de la persistance des inégalités sociales au sein de l'école ». En effet, le contexte structurel est celui de la massification de l'enseignement et l'entrée dans le second degré des enfants de milieu populaire qui ont constitué « l'échec scolaire » dans les années 1960 d'après Lahire (1993) cité par l'auteur.

« Après plusieurs décennies de massification de l'enseignement, les inégalités sociales perdurent en son sein (Dubet, Duru-Bellat, 2000) et l'on y retrouve les stratifications sociales existant dans la société. Ces inégalités sociales et « l'échec scolaire » qui touche surtout les élèves de milieu populaire, ont des répercussions plus sévères quand l'intégration sociale dépend étroitement de la qualité du parcours scolaire, quand l'échec scolaire risque d'induire un échec ou une disqualification sociale (Lahire, 1993, 46) » (cité par Esterle-Hedibel (2006 : 50).

III.4.1 La déscolarisation est d'un niveau très élevé

Si la Polynésie connaît les mêmes problématiques que la métropole, l'échec scolaire est ici massivement amplifié par les caractéristiques de ce système éducatif à la fois identique structurellement et si particulier par sa situation complexe postcoloniale. Les rapports des organes de contrôle au niveau local ou national (CTC 2014, CC 2016) et les rapports institutionnels d'inspection générale (IGEN-IGAEN) convergent sur les thématiques précédemment évoquées, d'autres défis protéiformes sont à relever pour le système éducatif polynésien notamment la déscolarisation à un niveau très élevé.

A Tahiti comme ailleurs, l'efficacité d'un système éducatif est étroitement impactée par le décrochage scolaire que l'on définit par une « fréquentation scolaire irrégulière ». Ici, les causes de la déscolarisation en tant que sortie du circuit scolaire sans qualification avant 16 ans, sont depuis longtemps parfaitement identifiées par les autorités¹¹¹. Celle-ci est en effet la « résultante de processus multifactoriels » qu'il convient de comprendre à différents « niveaux individuels, organisationnels et socioculturels ». Cela signifie selon Broccolichi (1998 :41) cité par Esterle-Hedibel, s'interroger sur « *le fonctionnement des institutions scolaires* », « *les traitements différenciés des élèves et l'interaction des contextes scolaires, familiaux et locaux qui modulent les parcours et expériences propres à chaque adolescent* ». Si l'absentéisme est

¹¹¹ CTC 2014., op.cit., p. 107. On retient notamment les difficultés d'apprentissage dans le premier degré et plutôt de comportement dans le second sans que les premières soient résorbées. Ce phénomène d'accumulation des difficultés n'étant pas propre à la Polynésie.

le prélude de la déscolarisation se définissant comme « la phase ultime du décrochage », en Polynésie, le taux d'absentéisme est en moyenne de l'ordre de 9% au collège ou au lycée mais il peut atteindre 40% dans certains établissements, dans des lycées professionnels ou des CETAD. Ce qui représente effectivement un gros handicap à gérer pour les autorités. En outre, la CTC (2014 : 107) indique des cas de déscolarisation fréquente dès la 5^{ème}.

En détail, si le phénomène de déscolarisation n'est que la conséquence des « processus multifactoriels », ceux-ci sont à relever dans plusieurs domaines, devenant de fait des faiblesses du système éducatif de Polynésie. Il s'agit avant tout de la faiblesse géographique (dispersion – isolement des îles, urbain versus rural), contextuelle (taille des établissements¹¹², carte scolaire), pédagogique (mauvaise orientation, pédagogie inadaptée) ou encore socio-économique et familiale : les inégalités sociales sont nombreuses et tenaces (rupture, qualité de vie dégradée). La convergence de ces obstacles se traduit ainsi par le taux d'absentéisme élevé parallèlement à celui de la déscolarisation par voie de conséquence.

À l'instar d'Esterle-Hedibel (2006 : 50) qui constate que les inégalités sociales et l'échec scolaire touchent surtout les élèves de milieu populaire en France, ici on est tenté de faire le même postulat. Ainsi poussant la réflexion plus loin, des questions émergent sur comment le système scolaire intervient dans le développement des processus de déscolarisation en perdurant les inégalités sociales.

Dans le premier degré, les difficultés cognitives et psychologiques sont les arguments avancés en tant que facteurs déterminants de la déscolarisation, justifiant ainsi l'intervention des réseaux d'aide spécialisés aux élèves en difficulté (RASED). Quant au second degré, la cause des difficultés d'apprentissage est attribuée principalement aux « problèmes de comportement » des adolescents qui justifient l'intervention en forme de sanctions (Esterle-Hedibel, 2006 : 50)

III.4.2 Forte résistance de l'illettrisme absolu ou relatif

Le nombre élevé de sortie sans qualification marque encore profondément la société polynésienne. Au recensement 2012 (ISPF), dans la population de plus de 15 ans (soit 202 825) étaient dénombrées 62 927 personnes sans diplôme et 21 915 ayant un diplôme inférieur au BEPC. En 2007, ces chiffres étaient très proches pour une population légèrement inférieure de

¹¹² CTC 2014., op.cit., p. 107. La taille de certains collèges, comme ceux de Fa'a'a, Papara, Taravao, dont l'effectif dépasse largement 1 000 élèves dans des locaux conçus pour 600, voire 400.

192 176 : 62 302 et 25 163. Ces constats montrent combien est prégnante la sous qualification en Polynésie française.

Autre indicateur déterminant pour le système éducatif polynésien est révélé dans les tests passés au JAPD (JCD)¹¹³ par les jeunes gens de 17 ans et plus. Les résultats confirment la forte résistance de l'illettrisme, absolu ou relatif. Le pourcentage des jeunes détectés en difficulté de lecture s'élève à plus de 40% (en 2012, ce taux était de 40,5%). En France métropolitaine, DOM compris, la proportion est de 9,6% en difficultés de lecture, dont 4% d'illettrés (CTC 2014 : 104).

III.4.3 La question de l'orientation : CETAD & BAC PRO

De manière générale, la thématique de l'orientation scolaire est une question souvent mise au second plan parce qu'elle s'impose souvent ou trop tardivement, qu'à la fin de l'année scolaire. Or toutes les recommandations l'affirment, il faudrait l'envisager sous un rôle stratégique primordial, l'anticiper le plus tôt puisqu'il y va de « l'avenir scolaire et professionnel de l'élève ». Le rapport de la CTC (2014 : 101) reproche ainsi au système éducatif polynésien un certain nombre de mesures illustrant un système d'orientation par l'échec au lieu d'en faire un « levier stratégique crucial ».

« C'est ainsi que les taux de redoublement continuent à être élevés alors qu'ils ne s'inscrivent dans aucune stratégie de remédiation préétablie. L'accompagnement reste affaire d'initiatives individuelles, sans lien avec un quelconque projet d'orientation alors que se dégagent avec difficulté les prémices d'une stratégie à l'échelle de la Polynésie. L'orientation a trop souvent résulté de considérations indépendantes de l'avenir scolaire et professionnel de l'élève » (CTC 2014 :101).

Au sujet des centres d'éducation aux technologies appropriées au développement (CETAD), spécificité du système polynésien, l'orientation dans cette voie a joué de facto un rôle d'exutoire depuis plus de vingt ans, alors que leur ambition initiale était d'enseigner autrement. Cette filière concerne environ 980 élèves en CETAD et 500 en CED (privé). S'y ajoutent les 700 élèves des centres de jeunes adolescents (CJA) qui accueillent des élèves de 12 à 17 ans en difficulté dans les classes ordinaires du primaire et dans les 6ème et 5ème des collèges.

¹¹³ JAPD : Journée d'appel pour la Défense.

« La voie spécifique des CETAD et des CJA, qui consiste à offrir des alternatives à l'enseignement classique adaptées au contexte polynésien, s'est, faute de dynamisme, dépréciée, marquée par l'image de dispositif de relégation des élèves en difficultés scolaires qui leur est attribuée » (CTC 2014 :101)¹¹⁴.

Selon la CTC (2014 :101), les CETAD ont été victimes d'un « système d'orientation par l'échec poussé à l'extrême ». Les motifs sont multiples : l'effectif très majoritairement un public par défaut, les infrastructures peu entretenues et les programmes d'enseignement vieillissants. En particulier, les formations générales et techniques nécessitaient des remises à niveau afin de conserver au diplôme de CAP-D une valeur nationale. Concernant la voie du baccalauréat professionnel, bien qu'elle soit conforme à la politique de la Collectivité lui permettant de délivrer un diplôme à un nombre croissant d'élèves au niveau territorial, il est clair qu'elle pose la question du débouché réel de ces diplômes, notamment par rapport à l'évolution des offres sur le marché de l'emploi.

Comme toutes les anciennes colonies françaises, la Polynésie présente une économie fragile qui se développe en lien avec les transferts financiers importants de l'État. Elle se caractérise par une faible industrie, un secteur tertiaire en croissance et des opportunités dans les secteurs du BTP, du commerce, de l'aquaculture et de la perliculture. Pour autant, l'ISPF (2018)¹¹⁵ indique le taux de chômage contenu à 14,7% avec de nombreux emplois fragiles. À l'instar des pays développés, le chômage à Tahiti touche particulièrement les jeunes et les personnes non ou peu qualifiées. Les femmes sont également les plus touchées par rapport aux hommes à partir du début de la vie familiale. Le niveau et le type de diplômes est le troisième vecteur de détermination de risque d'être au chômage (Venayre, 2009 :13)¹¹⁶.

Ainsi, le taux de réussite au bac professionnel chute depuis 2009, malgré l'augmentation du nombre de candidats et d'admis. L'orientation massive des élèves s'explique par le fait qu'environ 50% des élèves de niveau 6^{ème} décelés avec des difficultés en français et en maths, beaucoup, sinon tous intègrent la voie professionnelle. Ainsi, sur la cohorte 2007, c'est environ 2 707 élèves qui éprouvaient des difficultés en français et en maths. Si le système d'orientation par l'échec l'explique largement, selon la CTC, depuis 2008, les flux d'élèves

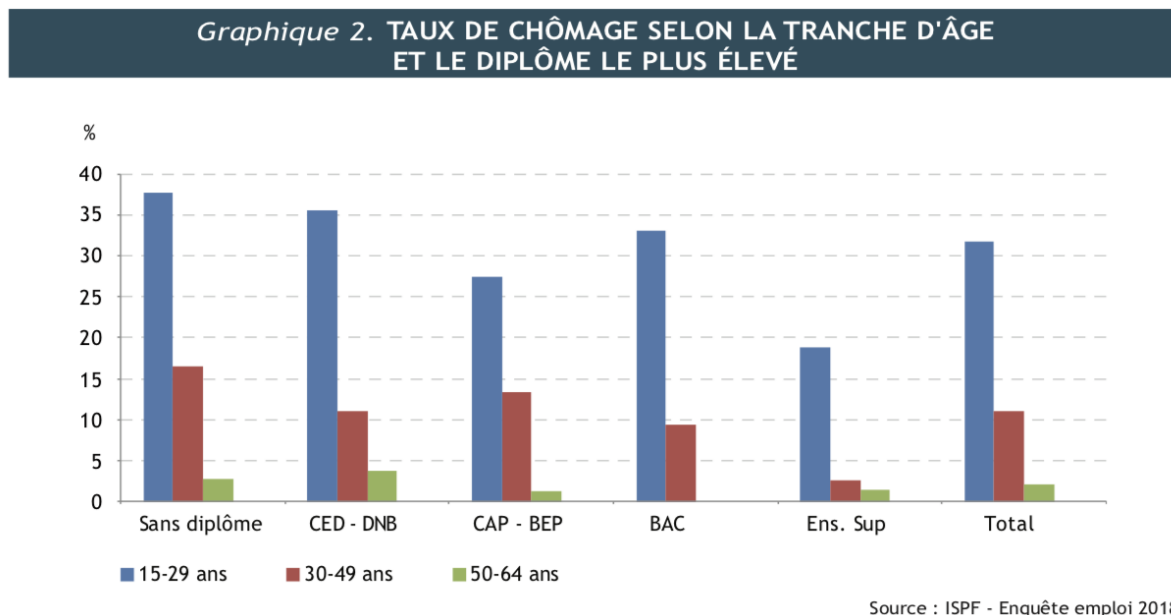
¹¹⁴ Ainsi en 2011, le niveau de l'enseignement général a été fortement mis en doute par le vice-recteur qui refusait même de reconnaître le DNB passé dans les CETAD.

¹¹⁵ ISPF 2018. Enquête emploi 2018. Connaître l'évolution du marché de l'emploi en Polynésie française. Archipel de la Société. www.ispf.pf

¹¹⁶ Venayre, 2009. L'emploi en Polynésie française : situation actuelle et difficultés d'interprétation.

sont orientés en majorité dans cette voie, au lycée ou dans un CETAD, dans une proportion des 2/3, principalement dès la sortie de la troisième¹¹⁷.

Graphique n°2: Corrélation taux de chômage, tranche d'âge et diplôme



Nous nous approprions le graphique de l'ISPF 2018 pour illustrer la tendance du taux de chômage qui touche encore fortement les jeunes pas ou peu diplômés. C'est une problématique qui reste constante.

Pour en finir avec la série des imperfections, la CTC constate le retard dans la mise en œuvre de la réforme du lycée en Polynésie française. En effet, seules des passerelles internes à la voie professionnelle du CAP aux classes menant au baccalauréat ont été organisées, tandis qu'ailleurs, entre les différentes voies et séries, aucun « stage passerelle » n'a été réalisé. Elle remet enfin en cause l'un des objectifs de la Charte de l'Éducation de 2011, sur la perspective d' « océanisation des cadres » au motif du faible nombre de bacheliers des filières générales qui ne dépasse pas 17% de la classe d'âge contre 36% en France métropolitaine (CTC 2014 :93).

Concernant l'« océanisation des cadres », il nous faut faire un commentaire car elle a cristallisé des tensions entre l'État et le territoire sans qu'on s'en rende compte explicitement. Inscrite dans l'article 18 du Statut de la Polynésie¹¹⁸, cette mesure est mise en place pour favoriser « l'accès à l'emploi local », elle est déjà mise en place *de facto* dans l'administration notamment dans les jurys de concours qui privilégient l'embauche des jeunes natifs polynésiens.

¹¹⁷ CTC 2014., op.cit., p. 94. A l'orientation en seconde, ils représentaient la quasi- totalité des 2 018 élèves dirigés vers la voie professionnelle. En 2013, sur les 1 563 élèves en difficulté, une grande majorité a alimenté les 1799 élèves de cette filière.

¹¹⁸ Loi organique n°2004-192 du 27 février 2004 portant statut d'autonomie de la Polynésie française.

L'enseignant-chercheur historien Régault (2010) déplore pour autant que l'océanisation des cadres se fasse sans plan de formation adaptée et sans réflexion sur ses conséquences¹¹⁹. Quant à Sémir Al Wardi, il fait remonter cette revendication socio-économique à 1945 par les politiques polynésiens afin de permettre aux Polynésiens d'accéder prioritairement aux emplois ainsi de bénéficier d'une discrimination positive. Or, au nom du principe reconnu par la Constitution d'égalité de tous face aux emplois, l'État a toujours repoussé cette revendication. L'auteur ajoute que le Tribunal administratif de Papeete a maintes fois annulé des textes qui tentaient d'instaurer une « océanisation des cadres ». Il faudra une modification constitutionnelle qui prévoit la mise en place d'une « citoyenneté polynésienne » qui répondra à cette revendication :

« Pour être citoyen, il faudra être natif ou enfant de natif, ou y résider depuis un certain nombre d'années (5 ou 10 ans, cela n'est pas encore déterminé). Elle permettra aux titulaires d'accéder prioritairement, à diplôme égale, aux emplois et à l'acquisition foncière¹²⁰ ».

Au titre de sa fonction en tant qu'organe de contrôle des affaires territoriales, la CTC s'est ainsi permis d'émettre des recommandations sur l'orientation pour lutter contre les déterminismes socio-culturels. Elle préconise une série d'actions à plusieurs niveaux : en amont du cursus scolaire (disposition de l'information utile dès l'école primaire auprès des parents et des élèves), dans les politiques éducatives et précisément pour une rénovation de la carte des formations (restructuration voie professionnelle par restriction des spécialités, prise en compte des débouchés et des emplois) et un renforcement de la filière générale en tant que vivier potentiel d'une future élite polynésienne (CTC 2014 : 18).

Dans un registre de définitions proche mais non identique, Bourdieu avait utilisé l'expression les exclus de l'intérieur pour désigner ceux que l'école exclut comme toujours, mais elle exclut désormais de manière continue, à tous les niveaux du cursus [...] et elle garde en son sein ceux qu'elle exclut, se contentant de les reléguer dans des filières plus ou moins dévalorisées (Bourdieu, 1993 : 602)¹²¹ cité par (Esterle-Hedibel, 2006 :44)

¹¹⁹ Régault, 2010. « La France en Polynésie française : quelle volonté de rester présente ? »

¹²⁰ Al Wardi, 2001. Tahiti et la France.

¹²¹ Bourdieu, 1993. La misère du monde.

IV-ÉLÉMENTS SOCIO-ECONOMIQUES : LES FRACTURES SOCIALES

IV.1 Éléments factuels

IV.1.1 Bilan démographique

Le bilan démographique de 2014 indique un effectif de 271 800 personnes soit une augmentation de la population par rapport au 31 décembre 2013 de 1300 personnes (+0,5%) en un an. Le tableau ci-dessous met en contraste la situation polynésienne par rapport à celle France métropolitaine. Si les conditions de vie (notamment climat, inégalités sociales et économiques) sont de facto différentes entre la Polynésie et la France, il semble qu'on vive moins longtemps sous les Tropiques qu'en métropole, à en juger par l'espérance de vie des Polynésiens (73,8 ans pour les hommes et 78 ans pour les femmes) contre 79,3 ans pour les hommes en France et 85,5 ans pour les femmes.

Tableau n°1. Bilan démographique 2014. Source ISPF 2014.

CHIFFRES CLÉS POUR 2014		
	Polynésie française	France métropolitaine
Au 31 décembre 2014		
Population au 31 décembre 2014 (milliers)	271,8	64 204
Pour l'année 2014		
Croissance de la population (%)	0,5	0,4
Naissances	4 161	783 000
Indice conjoncturel de fécondité	1,96	1,98
Taux de mortalité infantile (‰)	6,7	3,6
Âge moyen des mères	27,5	30,3
Décès	1 424	544 000
Espérance de vie (en années)		
Homme	73,8	79,3
Femme	78,0	85,5
Mariages	1 480	223 000*
Taux de nuptialité (‰)	5,5	3,6
Age moyen au 1 ^{er} mariage		
Époux	35,9	32,3
Épouse	32,5	30,5

Tableau 1

* : donnée de 2013

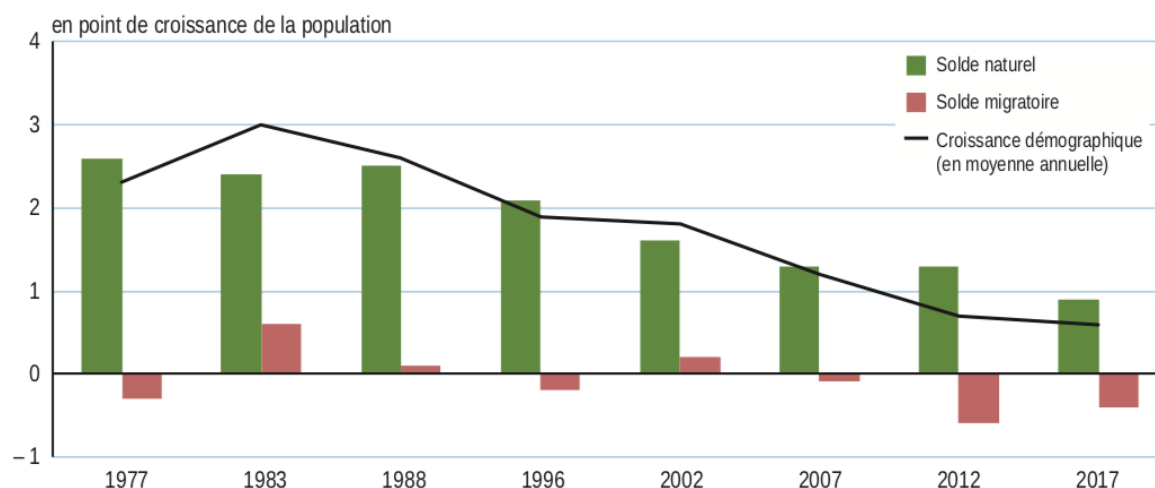
Sources : ISPF, INSEE - Recensements de la population et Etat civil

IV.1.1.1 Croissance démographique

L'accroissement de la population polynésienne demeure tiré par la natalité mais ralenti par un déficit migratoire historiquement élevé en 2012. Selon l'INSEE (2017), il semble qu'un jeune

adulte sur dix quitte la Polynésie tous les ans. Le graphique n°3 sur la contribution à la croissance démographique, indique en point de croissance et en moyenne annuelle, le fait que davantage de personnes quittent la Polynésie par rapport à celles qui entrent. Le solde migratoire est déficitaire : -1100 personnes par an entre 2012 et 2017. Ainsi entre ces deux dates, 17 500 personnes ont quitté la Polynésie, soit 6% de la population locale. Parmi elles, 4500 avaient entre 18 et 25 ans (900 jeunes sont concernés en moyenne par an). Si le nombre des départs est stable depuis 2002, il signifie en particulier que tous les ans, un jeune adulte âgé de 18 à 25 ans quitte le territoire¹²². A cette donnée, il faut ajouter la provenance des personnes entrantes. En effet, parmi les 12 000 personnes arrivées en Polynésie entre 2012 et 2017, 76% habitaient auparavant en France métropolitaine, 11% dans un département ou une collectivité d'outre-mer et 13% à l'étranger. Il importe de noter que 9700 personnes dans cet ensemble sont âgées de 15 ans et plus d'une part, et que huit personnes sur dix occupent un emploi d'autre part. La plupart de ces nouveaux arrivants (8 sur 10) s'installent dans les îles du Vent.

Graphique n°3. Contribution croissance démographique (en moyenne annuelle)



Source : Insee/lspf - Recensements de la population 1977 à 2017, État civil de la Polynésie française.

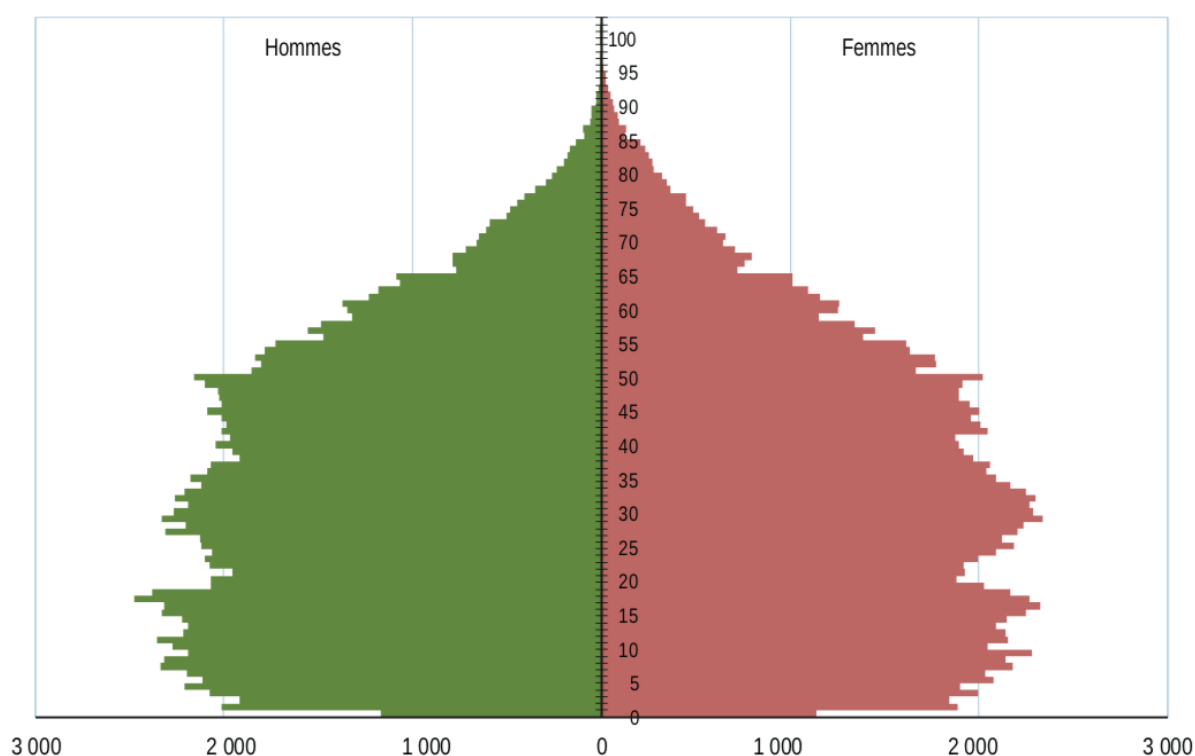
De quel emploi s'agit-il ? Pour la plupart, ce sont effectivement des fonctionnaires d'État puisque les enseignants représentent 20% en emploi des nouveaux arrivants tandis que les policiers et militaires représentent 17%. Enfin parmi ces 12 000 personnes arrivées dans les 5 dernières années, il faut noter les 2 000 natives de Polynésie dont un tiers est diplômé du supérieur et âgé de 25 à 40 ans. Ces personnes se sont rapidement insérées sur le marché du travail et 80 % d'entre elles déclarent un emploi durant les enquêtes de recensement de la population par l'ISPF/INSEE (2017).

¹²² ISPF 2018. Torterat et Bolduc.

IV.1.1.2 Pyramide des âges

Observons la pyramide des âges en 2017. Elle nous indique que la population de la Polynésie française reste plutôt jeune. En effet l'INSEE/ISPF évoque le fait que 31% de cette population a moins de 20 ans et 8% a 65 ans et plus (contre respectivement 24 % et 19% en France). Pour autant, depuis deux décennies, la natalité et la fécondité sont en baisse continue¹²³. Cette diminution des naissances s'explique par l'émigration de jeunes adultes et surtout par la baisse progressive de la fécondité : l'indicateur conjoncturel de fécondité en 2014 est en dessous du seuil des deux enfants par femme avec 1,96 enfant par femme en âge de procréer. La fécondité est ainsi à un niveau légèrement inférieur à celle de la métropole, alors qu'elle était deux fois supérieure il y a deux générations. Cela signifie que la taille moyenne des ménages continue de diminuer.

Graphique n°4: Pyramide des âges en 2017



Source : Insee/Isfp - Recensement de la population 2017.

Ainsi en 2017, les personnes âgées sont désormais plus nombreuses et l'espérance de vie progresse d'un an entre 2012 et 2017 pour s'établir à 77 ans. Toutefois en Polynésie, celle-ci demeure inférieure à l'espérance de vie des hommes et des femmes observées en France métropolitaine, qui continue de progresser respectivement 79,3 et 85,5 ans en 2014 selon l'INSEE. L'écart s'est donc creusé entre les deux territoires comme le tableau ci-contre l'indique (Cf.

¹²³ ISPF 2014. Le nombre de naissances, qui était relativement stable entre 2003 et 2010 autour de 4 500 naissances par an, est en baisse constante depuis 2008

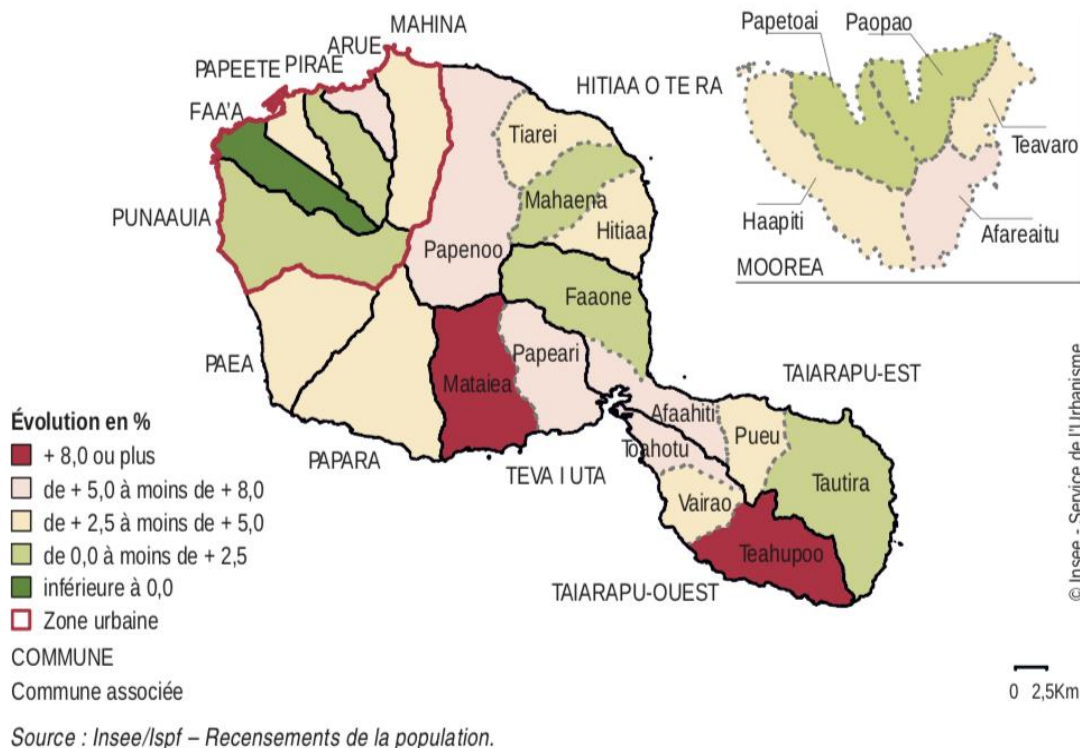
Chiffres clés pour 2014). En somme, l'allongement de la vie et la baisse de la natalité font que la population « vieillit » progressivement. En effet, en 1988, les jeunes de moins de 20 ans représentaient près de la moitié de la population. L'âge médian était de 21 ans, puis de 24 ans en 2012 enfin de 32 ans en 2017. Cela étant la population reste jeune par rapport à la France métropolitaine où l'âge moyen est de 40 ans en 2012 et 2017¹²⁴.

Une autre caractéristique attire notre attention, celle de la concentration de la population dans l'archipel de la Société en particulier dans les îles du Vent. En effet, les trois quarts de la population polynésienne vivent dans les îles du Vent et font augmenter la population de 3,2% en 5 ans (270 330 résidents en 2017). Ce flux migratoire est influencé par des facteurs socio-économiques centralisés par la capitale de Papeete. Selon l'Insee (2017), si la concentration se poursuit, l'île de Tahiti connaît une augmentation de la population en zone rurale entre 2012 et 2017. Il convient de noter l'évolution de +8% de la population des communes de Teva i Uta (Mataiea) aux motifs de l'implantation du nouveau collège de Mataiea, du nouveau centre pénitentiaire de Tatutu). De même la commune de Taiarapu-Ouest (Teahupoo) connaît un dynamisme touristique créée par des événementiels autour des compétitions internationales de Surf justifiant également d'une évolution de +8% de sa population¹²⁵.

¹²⁴ISPF 2018.

¹²⁵ Ibid.

Carte n°4: Évolution population communale entre 2012 et 2017 à Tahiti et Moorea



IV.1.2 Bilan économique et social

La structure de la pyramide des âges indique également que la population active¹²⁶ croît plus vite que la population (+2,6% contre 2%). Comment faut-il interpréter ces paramètres ? S'il y a baisse des offres d'emploi, s'il y a suppression des postes dans les secteurs touristique et perlier, et s'il y a une arrivée massive de jeunes sur le marché du travail, on peut estimer à 4000 demandeurs d'emploi potentiels. Cette tranche de travailleurs désemparés vivant dans ce contexte de marasme économique peut avoir de lourdes conséquences sur la « prévalence de la pauvreté » selon l'AFD¹²⁷.

D'après le recensement de 2014, le taux de chômage a doublé en 5 ans passant de 11,7% à 21,8% en 2012 pour un taux d'activité de 56,4%¹²⁸. De même, selon les derniers recensements de la population, le taux de chômage est étroitement lié au niveau d'étude de la main d'œuvre : il se situe à 15,7% pour les non-diplômés, à 10,8 pour les bacheliers et à 2,5% pour les diplômés du deuxième et troisième cycles (INSEE, 2009). En 2012, on observe le même phénomène, le taux de chômage et d'emploi sont étroitement liés au niveau de diplôme, en

¹²⁶ ISPF 2012., op.cit., p. 10. La population active regroupe les personnes ayant un emploi et les chômeurs au sens de recensement.

¹²⁷ Herrera & Merceron, 2010. Les approches de la pauvreté en Polynésie française : résultats et apports de l'enquête sur les conditions de vie en 2009. Rapport de l'Agence Française de Développement.

¹²⁸ ISPF 2012. Notons qu'aux Marquises (30,7% en 2012) et aux Australes (29,3%), le taux de chômage est le plus important de toute la Polynésie

clair, cela signifie que plus on est diplômé moins on risque d'être affecté par le chômage. Si le taux d'emploi correspond à la part de personnes en âge de travailler (15 ans ou plus) qui ont déclaré être en emploi au recensement de la population est de 32,7 % pour les personnes non diplômées ou CEP/BEPC (qui subissent un taux de chômage de 27,4%), ce taux d'emploi passe à 77,9% pour les titulaires d'un diplôme de 2^{ème} ou 3^{ème} cycle universitaire qui ne seront que 3,3% touchés par le chômage.

Tableau n°2. Taux de chômage et d'emploi en fonction du niveau de diplôme (2012)

TAUX DE CHÔMAGE ET D'EMPLOI EN FONCTION DU NIVEAU DE DIPLOME		
Niveau de qualification	Taux de chômage	Taux d'emploi
Unité :	%	%
Aucun diplôme, CEP ou BEPC	27,4	32,7
CAP	23,7	48,5
BEP	23,2	53,2
Bac général	15,9	54,3
Bac technologique et professionnel	25,7	54,5
1 ^{er} cycle Universitaire	7,9	71,3
2 ^{ème} ou 3 ^{ème} cycle Universitaire	3,3	77,9
Ensemble	21,8	44,0

Tableau 2

Sources : Insee - ISPF, Recensement de la population 2012.

Son système de santé montre une présence importante de médecins pour 100 000 habitants, le nombre a doublé. Il n'empêche que le taux de mortalité infantile est 2 fois plus important qu'en métropole. Dans le domaine de la protection sociale, depuis 1995, la Contribution de solidarité territoriale (CST) s'applique à l'ensemble des revenus à partir d'un certain seuil. Cependant l'absence de droits sociaux tels que l'assurance-chômage et du revenu minimum garanti n'incite pas les Polynésiens sans emploi à se déclarer au chômage. Cela favorise ainsi le « non-salariat autour d'activités traditionnelles informelles et l'autoconsommation »¹²⁹. Le rapport indique qu'un actif occupé sur quatre n'est pas salarié. Depuis 1996, le montant du salaire minimum interprofessionnel garanti (SMIG) a progressé de +2,2% par an en moyenne pour atteindre 145 306 fcp (1217 euros) en septembre 2008.

Le recensement de 2012 nous indique également le taux de 86% de la population vivant dans une maison contre 8% dans un immeuble. Sept ménages sur dix sont propriétaires de leur logement. A Papeete où l'exode depuis les îles est le plus visible dans les quartiers périphé-

¹²⁹ Ghasarian. 2016. *Rapa, une île du Pacifique dans l'histoire (1791-1956)*. « Plus on vit dans les archipels éloignés, plus la société s'organise en communauté pour survenir aux besoins de la population, c'est le cas de l'île la plus australe de l'archipel des Australes. Les techniques de pêche, de préservation de la nature, d'activités communautaires sont perpétuées pour le bien de la communauté, isolée, volontairement pour préserver leur mode de vie et de pensée insulaire ».

riques de la capitale (Mission, Fautau'a, Hombo, Fariipiti), 29% des habitants vivent en immeuble.

En 2017, plus de la moitié de la population polynésienne vit au sein de ménages comprenant une famille nombreuse ou plusieurs familles. Par ailleurs, si la problématique de l'accès à l'eau courante et à l'électricité est toujours d'actualité car évolue peu selon l'INSEE (2017), l'accès à internet progresse malgré les écarts entre les archipels qui restent conséquents. « Le nombre de personnes par ménage se stabilise (- 0,1 personne par rapport à 2012) et atteint 3,5 personnes (contre 5,2 en 1977). Les ménages restent nettement plus grands qu'en France (2,2 personnes en 2015). Un quart des ménages polynésiens se compose de plusieurs noyaux familiaux, contre 5 % en France. Cette organisation familiale est moins fréquente aux Marquises (Tableau n°3). Ce type de ménages regroupe un peu plus de Polynésiens en 2017 qu'en 2012 (43 % d'habitants contre 41 %), mais leur taille moyenne diminue légèrement (de 6,0 à 5,8 personnes). Les familles nombreuses représentent 8 % des ménages et concernent 12 % des habitants, soit deux points de moins qu'en 2012. Elles restent plus courantes dans les archipels éloignés et comptent en moyenne 5,5 personnes, comme en 2012. Au total, plus de la moitié des Polynésiens vivent au sein de ces deux types de ménages. À l'opposé, malgré le vieillissement de la population, la part des personnes vivant seules reste stable et faible (4 %). Enfin, seuls 6 % des habitants vivent au sein de familles monoparentales » (ISPF 2018)¹³⁰.

Tableau n°3. Nombre de personnes dans différents types de ménage et par subdivision.

	Îles Du Vent	Îles Sous- Le-Vent	Îles Marquises	Îles Australes	Îles Tuamotu- Gambier	Polynésie	
						en 2017	en 2012
Personne seule	4	4	5	4	5	4	4
Famille monoparentale	6	5	6	5	6	6	6
Couple sans enfant	9	10	8	8	9	9	8
Couple avec 1 ou 2 enfant(s)	26	27	29	24	25	26	27
Famille nombreuse	11	12	16	16	15	12	14
Ménage à plusieurs noyaux familiaux	44	42	36	43	40	43	41
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100

Source : Insee/Isfp - Recensements, de la population 2012 et 2017.

Ces éléments factuels sur les conditions de vie des Polynésiens recoupent ceux de l'enquête ECVPF-2009 commandée par l'Agence française de développement (AFD)¹³¹. En effet, au sujet de la définition de la pauvreté selon les ménages interrogés, celle-ci est révélatrice de la

¹³⁰ ISPF 2018.

¹³¹ Herrera & Merceron, 2010.

réalité sociale qui nous entoure, en d'autres termes, un fossé entre les catégories socio-économiques polynésiennes. Si pour tous les foyers interrogés, la première définition de la pauvreté concerne la privation de ressources alimentaires « manger à sa faim », les représentations changent selon la catégorie sociale. Ainsi pour les 20% de la population interrogée la plus riche et pour les plus éduqués des ménages interrogés, le critère déterminant de la pauvreté est la qualité du logement (emplacement, qualité de vie, confort etc.). En revanche pour les 20% de l'échantillon interrogé le plus pauvre et pour les moins qualifiées des personnes interrogées, c'est l'absence de perspectives d'amélioration (sociale et professionnelle) qui est le critère déterminant de la pauvreté. De même la qualité de l'environnement est déclarée comme un besoin essentiel surtout par les citoyens de Papeete. A titre indicatif, voici à quoi ressemble une famille « pauvre en ressources » selon les auteurs du rapport.

« 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 mā'ohi, a un faible niveau d'éducation, pratique la religion mormon ou sarnito, 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)

Le moyen de transport de prédilection des Polynésiens demeure la voiture mais aux Tuamotu-Gambiers, la moitié de la population ne possède pas de véhicule toutefois un tiers circule en bateau à moteur. Pour se rendre à l'école, les élèves Paumotu vont à pied pour 32% d'entre eux tout comme 26% d'élèves Marquisiens. Quant aux îles du Vent, 49% des enfants scolarisés sont amenés en voiture à l'école, 49% des scolaires dans les Îles-Sous-le-Vent et 50% des élèves des Australes sont acheminés en transport en commun ou en bus.

L'ensemble de ces données chiffrées converge vers la démonstration d'une situation très complexe à résoudre parce qu'elle se caractérise par une disparité spatiale liée à l'éloignement et à l'éparpillement de ces terres émergées. Les conséquences se manifestent rapidement par les inégalités d'ordre environnemental, budgétaire et logistique. En effet le coût du carburant et de tous les moyens de transports mécanisés peuvent constituer des obstacles à toute forme d'expansion. En conclusion, les conditions de vie des ménages polynésiens sont affectées par la crise. Bien que le progrès social ait été rapide depuis les années 1990 selon les analyses des économistes Herrera et Merceron, la situation sociale de la Polynésie française reste inégali-

taire par rapport à celle de la métropole dans tous les domaines éducatifs et sociaux (Herrera & Merceron, 2010 :14).

IV.2 Société inégalitaire et hiérarchisée : les crises économiques

Dans le secteur économique, la société polynésienne reste également hiérarchisée et inégalitaire socialement. Selon le rapport de l'Agence Française de Développement de 2010 (AFD), la Polynésie est en situation de crise depuis 2001 puisqu'elle connaît :

« (...) un net ralentissement de sa croissance macroéconomique en raison des difficultés affectant les principaux moteurs de son économie : le tourisme, la perliculture et la pêche. En 2008, La croissance du produit intérieur brut (PIB) y est même devenue négative (-2,9%), ce qui a eu des conséquences sur l'emploi salarié » (Herrera & Merceron, 2010).

Nous avons précédemment vu que le territoire polynésien est composé d'archipels faiblement peuplés répartis sur une zone marine vaste de plus de 5 millions de km². Territoire vaste comme l'Europe occidentale mais éloigné des grands marchés. Sa zone économique exclusive (ZEE) s'étend sur une superficie de 5 500km² et occupe 47% des ZEE françaises. Elle dispose ainsi d'atouts indéniables mais qui sont autant de secteurs d'activités en crise à cause de la raréfaction des ressources en particulier halieutiques¹³².

Si le tourisme est un de ses atouts majeurs, son économie est vulnérable car soumise à des importations environnantes. La politique locale a compensé cet isolement et cette dépendance notamment par des mesures d'incitation aux investissements de type « loi Flosse de défiscalisation » en 1995 pour le secteur touristique. Malgré tout, la faible diversification des exportations polynésiennes reste d'après les spécialistes une des causes de la croissance moyenne réelle par an. L'histoire que nous avons déroulée dans la section précédente nous a montré l'enjeu économique et politique du Centre d'Expérimentation du Pacifique (CEP) dans les années 1960 sur l'appareil éducatif. En effet, durant trente ans, il a été une manne financière occupant « de manière directe ou indirecte plus de 60% de la population active » et tirant « la croissance à plus de 11% par an en moyenne »¹³³.

Depuis l'arrêt des essais nucléaires en 1996, l'économie du territoire reste fragile malgré des « signes positifs » émergents depuis 2014 (chiffres d'affaires à la hausse, accroissement de la fréquentation touristique, recettes de TVA, progression du PIB de 1,8%) qui laissent « espérer

¹³² Le Service de la pêche a déclaré 13 115 tonnes de production professionnelle des produits de la mer en 2014 contre 14 092 tonnes en 2012 (ISPF,pf).

¹³³ Donzel, Massuyeau, Vucher-Visin, 2004. L'économie polynésienne post CEP. « Une dépendance difficile à surmonter ».

une reprise prochaine ». Si le Ministère des Outre-mer publie (site du 29 novembre 2016) ces propos sur un ton optimiste, les économistes universitaires locaux sont a contrario plus sceptiques car plus proches de la réalité du terrain.

Par comparaison, de 1995 à 2003, la croissance moyenne réelle est de 2,7% par an, supérieure à celle de la France (2,2%) mais inférieure à celle des autres économies d'outre-mer (comprise entre 2,9% et 4,7%, source IEOM). Cette métadonnée économique nous amène aujourd'hui à une situation sociale très inégalitaire, primo entre Polynésiens actifs et non-salariés, secundo entre les habitants de Tahiti et ceux des îles dans les archipels éloignés. Par extension cette inégalité irradie entre la Polynésie et la France, et cela dans plusieurs domaines.

« La situation de l'emploi, en Polynésie française, est donc actuellement très préoccupante. Les chiffres dont nous disposons indiquent que 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. Les outils statistiques de mesure du chômage qui sont classiquement utilisés semblent de plus prêter particulièrement le flanc à la sous-évaluation de la réalité sociale du chômage et du non emploi. Les évolutions dynamiques que nous observons ne sont par ailleurs pas en mesure de nous laisser espérer une amélioration mécanique de cette situation. (...) il est donc à craindre que le marché du travail polynésien ne connaisse encore des chocs assez violents dans les mois à venir » (Venayre, 2009)¹³⁴.

IV.3 De fortes inégalités sociales marquent la société polynésienne

IV.3.1 Incidences fortes entre éloignement géographique et les résultats scolaires

Les rapports officiels (IGEN 2007, CTC 2014, CC 2016) ont régulièrement rappelé le caractère fondamentalement inégalitaire du système éducatif polynésien jusqu'à l'expression désormais célèbre : « La Polynésie est une vaste ZEP »¹³⁵ ; ZEP au terme de l'inventaire de ses caractéristiques négatives. Cette inégalité sociale, pour ne pas dire déterminisme social est étroitement associé à la dispersion géographique qui caractérise les îles de la Polynésie (cf. carte n°2. CC 2016 :292). Malheureusement, le système scolaire peine à corriger ce phéno-

¹³⁴ Venayre, 2009.

¹³⁵ Rapport IGEN 2007

mène social, la situation est plus grave lorsqu'on lit que l'école métropolitaine le reproduit notamment lorsqu'on se reporte au rapport du CNESECO.

« L'école hérite d'inégalités familiales mais produit, en son sein, à chaque étape de la scolarité des inégalités sociales de natures différentes qui se cumulent et se renforcent ». (CNESECO, 2016 :12)¹³⁶

En Polynésie, les principes républicains dispensés dans les écoles accentuent cette reproduction sociale en différenciant les élèves vivant dans des milieux où le mode de vie traditionnel est conservé et ceux vivant dans l'agglomération de Papeete, en prise avec la modernité au quotidien. Les statistiques du recensement 2012 montrent ainsi que les familles socialement défavorisées sont majoritairement présentes dans les archipels éloignés et les zones rurales de l'île de Tahiti Prenons l'exemple au collège Henri Hiro de Fa'a'a, en sixième, il y avait 80% de boursiers et 85% d'élèves issus de catégorie socio-professionnelle défavorisée (CTC 2014).

IV.3.2 Incidences fortes entre catégories socio-professionnelles et résultats scolaires

Elles mettent également en évidence la forte incidence de la catégorie socio-professionnelle des parents sur les parcours scolaires. Ainsi, les établissements de la commune de Fa'a'a, qui comptent la plus forte population de boursiers, ont les résultats les plus faibles. De plus, selon l'analyse de la DES, citée par le CTC, les statistiques de 2012 confirment l'existence d'une réalité sociale très éloignée de la situation métropolitaine : plus de la moitié des enfants de moins de 18 ans vivent dans les familles dont le chef de ménage est employé ou ouvrier, un sur six vit dans une famille de retraité ou sans activité professionnelle contre moins d'un sur dix en métropole, et enfin un enfant sur quatre vit avec un parent cadre ou profession intermédiaire, contre près d'un sur deux en métropole (CTC 2014 : 107).

En définitive, la corrélation entre l'implantation géographique des élèves, cumulée à la catégorie socio-professionnelle de leurs parents et les résultats scolaires est particulièrement forte en Polynésie. Schématiquement, plus les établissements sont éloignés de la capitale, plus les élèves issus de couches socio-professionnelles défavorisées sont nombreux et plus leurs résultats scolaires sont insatisfaisants. Ainsi, à Fa'a'a, de nombreux habitants des archipels éloignés venus s'installer à Tahiti perpétuent les mauvais résultats d'ensemble des Tuamotu-Gambiers, des Australes ou des Marquises. A contrario, dans l'ensemble la réussite scolaire

¹³⁶ CNESECO 2016. Conseil national d'évaluation du système scolaire. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?

reste l’apanage des classes socio-professionnelles supérieures favorisées vivant dans l’agglomération de Papeete (CTC 2014 :108).

En clair, si cette situation sociale n’évolue pas, elle se traduit dans l’enseignement public par une proportion de 53% d’élèves issus de catégories socio-professionnelles défavorisées à l’entrée au collège. Dans ces conditions, il n’est pas étonnant que cette masse de la population scolaire subisse le plus d’inégalités d’orientation en voie professionnelle. Comme il a été évoqué précédemment (section 4.3.3), « environ 50% des élèves de niveau 6^{ème} décelés avec des difficultés en français et en maths, beaucoup, sinon tous intègrent la voie professionnelle » (CTC 2014 :101)

V- DE LA SITUATION SOCIOLINGUISTIQUE DE LA POLYNÉSIE FRANÇAISE.

Carte n°5: Carte linguistique de Polynésie française- DEP-2016



V.1 Origine des langues polynésiennes

Si les langues polynésiennes descendent d’une des trois grandes familles linguistiques d’Océanie que sont les langues australiennes, papoues et austronésiennes, la Polynésie fran-

çaise serait « le seul pays dont le plurilinguisme est ancien »¹³⁷ en comparaison avec les autres états modernes voisins. En effet, selon les linguistes François & Charpentier (2015 :15), « les langues océaniques au nombre d'environ cinq cents se répartissent géographiquement entre la Micronésie, la Mélanésie et la Polynésie...¹³⁸ » De même, d'après les études archéologiques (Spriggs & Anderson 1993) citées par les précédents auteurs, les différentes migrations humaines se seraient d'abord installées à partir du IV^e siècle de notre ère sur les îles Marquises puis à partir du XVIII^e sur les îles de la Société mais toutes ces populations arrivaient de l'Ouest.

Ainsi le plurilinguisme en Polynésie française est une réalité. Avant de devenir un atout pour la diversité linguistique et culturelle, il est source de complexité dans la transmission des apprentissages et des savoirs scolaires, le français restant encore, dans les archipels éloignés et les milieux défavorisés, une langue apprise mais mal maîtrisée. Toutefois ces réalités linguistiques et culturelles ont été prises en compte dans les programmes scolaires adoptés officiellement par la Collectivité, après accord de l'État. De même la langue tahitienne est enseignée depuis 1982 dans les écoles polynésiennes, par extension de l'application de la loi Deixonne du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues régionales dans l'hexagone. Pour autant et en dépit d'un consensus politico-social, au niveau international, national et local, des persistances de la résistance à cet enseignement sont évidentes (Salaün & al. 2017). Or, en droit et en pratique, rien ne s'oppose à la gestion coordonnée du français et des langues locales puisqu'elles peuvent être enseignées ensemble.

L'institut territorial de la Statistique (ISPF) indique par ailleurs une information alarmante pour les défenseurs des langues polynésiennes. En effet, les données recensées dans les familles révèlent que le français est parlé par 70% de la population en 2012 contre 61.1% en 2002 tandis qu'une langue polynésienne est utilisée par 28.2% de la population en 2012 contre 31.4% en 2002. Si la société polynésienne est plurilingue du fait des ramifications des langues océaniques, elle ne peut éviter le phénomène universel de glottophagie. Selon son auteur Louis-Jean Calvet (1974, 2002), le concept signifie le fait qu'une langue en mange une autre. Il s'agit en fait de rapport entre langue et pouvoir, entre linguistique et colonialisme. En effet, si l'étude des langues permet une certaine vision des communautés linguistiques et de leurs rapports, il s'agit en particulier de s'interroger sur comment cette vision est utilisée, manipulée pour justifier l'entreprise, l'emprise coloniale. C'est le cas de la langue française qui possède un statut hiérarchiquement élevé par rapport à la langue tahitienne en Polynésie.

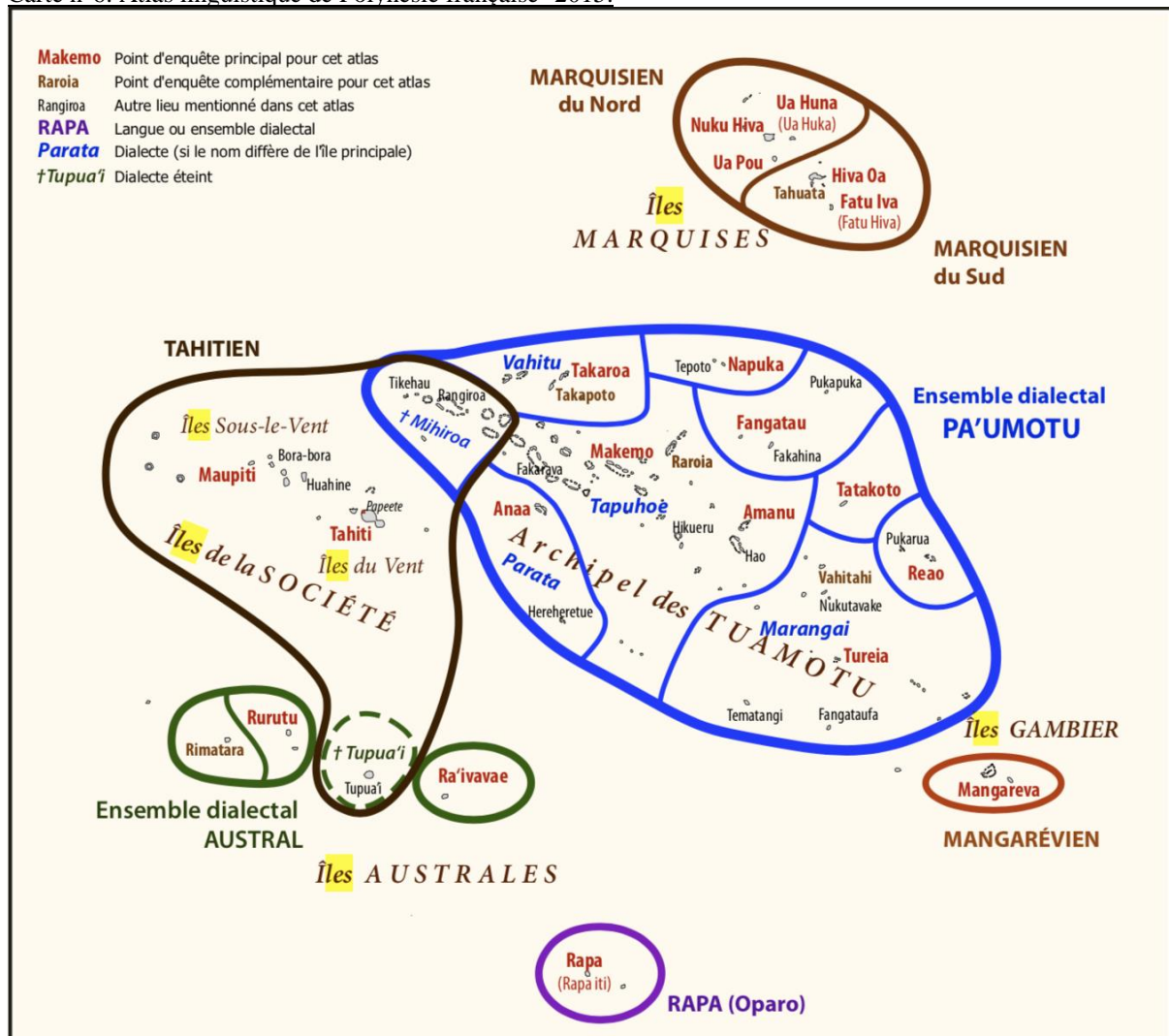
¹³⁷ J.M, Charpentier & A. François, 2015, Atlas linguistique de la Polynésie française.

¹³⁸ A, François, 2005. Diversité des prédicats non verbaux dans quelques langues océaniques

Par ailleurs, la situation sociolinguistique polynésienne est également caractérisée par ce que Charpentier et François (2015) appellent des « diglossies enchâssées ». Si la diglossie est une situation linguistique où deux langues de statut hiérarchiquement différents sont parlées par un groupe humain, la « diglossie enchâssée » de la Polynésie illustre des langues qui dominent d'autres qui sont à leur tour dominées. En effet, la langue tahitienne est en position « dominante » sur les autres langues polynésiennes (enseignement, diplômes, poste d'enseignants) mais devient parallèlement « dominée » par la langue française (langue de la réussite scolaire et sociale).

V.2 Situation sociolinguistique : les aires culturelles et linguistiques et les pratiques langagières

Carte n°6. Atlas linguistique de Polynésie française- 2015.



Source: Charpentier & François-Atlas linguistique de Polynésie française-2015

La situation sociolinguistique de la Polynésie est dans les faits instable car dynamique. Nous aborderons dans cette section son aspect « triglossique » et le glissement vers une situation diglossique (et dichotomique) du français et du tahitien pour basculer dans un contexte pluri-

lingue où le nouveau mode d'expression linguistique : « le parler local » prendra sa place. En effet, l'évolution du contexte sociolinguistique est qualifiée de « triglossique » par Charpentier & François, ce qui signifie la cohabitation de trois variétés linguistiques sur un même « territoire, y compris pour un même locuteur » (2015 :51).

Pour autant, à l'instar de Bourdieu (1982), nous pensons également qu'il s'agit d'un rapport de force entre trois « langues », un rapport de « pouvoir symbolique »¹³⁹. Il y a au sommet de la pyramide linguistique la langue française qui domine selon les sources de l'ISPF¹⁴⁰ ensuite vient la langue tahitienne (langue vernaculaire, langue seconde-ce que les linguistes appellent « langue véhiculaire » ou *lingua franca*-) puis à côté d'elles, les vernaculaires locaux que sont les autres langues polynésiennes au nombre de six (paumotu, nord marquisien, sud marquisien, mangarévien, rapa, austral). Celles-ci sont « minorées » indirectement « pour des raisons extralinguistiques - économiques, politiques et religieuses » (Charpentier et François, 2015 :22). Les auteurs expliquent cette situation avant tout par le phénomène de « tahitianisation » qui a précédé celui de « francisation » : il s'agit en effet d'un processus linguistique d'uniformisation des dialectes locaux des archipels tendant vers l'emprunt puis l'adoption des éléments du dialecte ou de la langue dominante. En effet cette « domination » du tahitien sur les autres langues polynésiennes s'est opérée principalement par la religion, par l'économie (la nacre aux Tuamotu et le phosphate à Makatea ont nécessité des échanges avec les matelots arrivant de Tahiti) et par le système éducatif où la « tahitianisation » scolaire a été indirecte jusqu'au milieu du XIXème siècle (Charpentier et François, 2015 : 51).

Ce qui nous conduit aux recherches sociolinguistiques et psycholinguistiques réalisés à partir de 2005 à 2014 présentées en section 1.4-Justifications des dispositifs expérimentaux de revitalisation des langues. Confortés par la littérature internationale (Cummins, Byliastok) sur les bienfaits du plurilinguisme pour son enrichissement certain sur le plan cognitif, psychologique et conatif, les équipes de chercheurs à l'origine de ces dispositifs expérimentaux de revitalisation des langues locales dans l'enseignement (Ecolpom et Renforcement Cycle 3 Reo) continuent d'influencer les choix contemporains en matière de politiques éducatives et linguistiques.

De surcroît, si l'idéal absolu tend vers une gestion coordonnée des deux langues, la véritable question porterait sur la place du tahitien dans la culture multi-référentielle. En d'autres

¹³⁹ Bourdieu, (1982). Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques.

¹⁴⁰ Selon le recensement officiel de 2012 (ISPF), 69,99% des habitants du territoire âgés de 15 ans et plus déclarent avoir la langue française comme langue principale du foyer familial-contre 28,25% qui utilisent une des langues polynésiennes. La langue française est également la langue officielle, de l'ex-colonisateur, de la réussite scolaire, des institutions juridiques et administratives. Chaque année, le français devient de plus en plus hégémonique par rapport au tahitien et la situation s'empire pour les autres langues polynésiennes.

termes et de manière plus concrète, en 2019, un arrêté (n°1750CM du 22 août 2019) est établi portant sur la mise en place à titre expérimental, de sections bilingues français-tahitien à parité horaire au sein des écoles publiques primaires, et des centres de jeunes adolescents (CJA) de la Polynésie et portant création d'un comité de pilotage pour sa mise en œuvre. Trois sites faisaient partie de l'expérimentation rassemblant 304 élèves dont 179 bénéficiant de l'enseignement à parité horaire (Tiva : Taha'a, Maatea : Moorea, Paea : Tahiti). Compte tenu des retours très positifs des inspecteurs (IEN) de circonscriptions concernées, l'opération a été reconduite pour l'année 2020-2021 et étendue à sept autres sites et à d'autres langues que le tahitien (rurutu, marquisien du sud et du nord. Ainsi 734 élèves pourront bénéficier dès 2020 d'un enseignement à parité horaire français-langues polynésiennes. De même, les perspectives 2021-2022 s'annoncent positives pour l'extension du dispositif au reste des langues polynésiennes (paumotu, rikitea etc.). En effet, les retours des acteurs sociaux concernés témoignent d'une meilleure assiduité des élèves et d'une présence plus accrue des parents, quant aux enseignants et aux familles, l'engouement est manifeste.

Dans le cadre du continuum premier et second degré, le dispositif expérimental bilingue s'adresse également à 2 classes de niveau 6^{ème} au collège d'Afareaitu (pour un total de 51 élèves issus notamment de l'école de Maatea, déjà classée site bilingue français-tahitien à parité horaire). Ainsi 6 heures de tahitien seront proposées : 2 heures d'enseignement de la langue tahitienne assurées par des professeurs du collège et 4 heures d'enseignement en langue tahitienne dispensées par 4 professeurs des écoles sous la forme d'échanges de service (PLC/PE) à raison de 4 heures. Les disciplines concernées sont l'éducation musicale, les mathématiques et l'EPS. Si un engouement général social engendré par ce dispositif est flagrant dans l'éducation, le même engouement est constaté dans le domaine de la culture selon les universitaires invités au comité de pilotage (Vernaudon, Paia). Néanmoins certaines réserves ont été soumises au comité de pilotage de la session 2020-2021 notamment quant à la formation des enseignants et à la vigilance à avoir sur le renouvellement du vivier et le suivi au cycle 4 à long terme. Enfin, à terme, ce dispositif prévoit de s'ouvrir à l'ensemble des langues régionales.¹⁴¹.

« Les langues maternelles océaniques, dans leur diversité, ne sont pas seulement le vecteur, via les textes oraux ou écrits, de différentes références culturelles, elles sont aussi un levier du développement intellectuel grâce au

¹⁴¹ DGEE 2020. Compte-rendu du comité de pilotage des écoles sites bilingues français-langues polynésiennes.

ressort affectif et à la plus-value du bilinguisme additif » (Salaiin, & al. 2017).

Ainsi le linguiste Jacques Vernaudon (2005)¹⁴² a démontré que le choix en matière de politiques éducatives en Polynésie se résumait grosso modo à une option culturaliste et cognitive dans les pratiques pédagogiques, l'anthropologue Godin cité par le linguiste, lui évoque un compromis universaliste des pratiques : « (...) nous encourageons la conduite d'enquêtes en langue océanienne ».

« Il importe que l'élève comprenne que lire et écrire ne sont pas seulement des exercices scolaires. Ces nouvelles compétences (...) lui servent à communiquer, à rechercher et à conserver des informations, en particulier sur sa culture d'origine. Un travail d'enquête est mené auprès d'informateurs extérieurs. L'information collectée oralement est retranscrite puis classée. L'ensemble de ces connaissances sont mobilisées pour la réalisation d'exposés ou de dossiers. L'élève réalise individuellement des petits documents écrits sur des pratiques culturelles ou des techniques. (...) » (Godin, 2004).

CONCLUSION

Pour clore notre premier chapitre, nous pouvons évoquer les similitudes et les divergences entre les systèmes éducatifs national et local. Sur le plan de la structure générale (fonctionnement premier et second degrés, programmes et diplômes, organisation et gestion des établissements etc.), les deux systèmes sont identiques sauf concernant l'enseignement des langues polynésiennes, les quelques adaptations curriculaires et les quelques diplômes territoriaux (dont le plus récent diplôme reconnu du Centre des métiers d'art polynésien). En effet, les particularités sont rares mais elles concernent deux structures scolaires spécifiques : CETAD et CJA. Si les deux systèmes éducatifs partagent également la reproduction des inégalités sociales en leur sein entraînant un échec scolaire relativement important, celui de Polynésie est amplifié à plusieurs titres. En effet, la situation postcoloniale (au sens épistémologique et non pas chronologique du terme) définie par une complexité juridique et politique en est la raison essentielle. A cela, il faut ajouter pour insister sur la géographie éclatée (la dispersion, l'isolement des îles ou atolls) et les très fortes inégalités sociales qui marquent la société polynésienne contemporaine. Les caractéristiques paradoxalement identiques et différentes des

¹⁴² J. Vernaudon, 2005. Transcultures.

systèmes éducatifs (métropolitain et polynésien) permettent ainsi d'éclairer la complexité dans laquelle ce dernier évolue depuis le début de la politique d'assimilation et de francisation.

CHAPITRE 2 : LES ARMES DE LA POLITIQUE ASSIMILATIONNISTE

(Contexte politico-économique et éducatif)

Si le premier chapitre s'est inscrit dans une démarche présentiste en voulant saisir le passé par le contexte complexe d'une situation postcoloniale, l'objectif du second chapitre se veut plus linéaire en termes chronologiques. La question qui se pose ici relève des armes de la politique assimilationniste : quels sont les instruments manipulés par les autorités de l'Empire pour arriver à leurs fins stratégiques dans les Mers du sud depuis la métropole ? Notre intérêt portera sur trois domaines sociologiques complémentaires : l'institutionnel, l'économique et le scolaire. En effet, il nous tarde de comprendre les dynamiques à l'origine de ces leviers assimilationnistes. En d'autres termes, l'ambition est de répondre à la question : en quoi et comment la politique d'assimilation et de francisation, malgré elle, a porté en son sein les prémices d'une discipline scolaire à part ? Nous rappellerons dans une première partie les enjeux de la colonisation française dans les eaux du Pacifique pour situer le cadre des établissements français d'Océanie d'un point de vue international et géopolitique, national et législatif, local et économique. Nous aborderons ensuite la dimension scolaire durant la colonisation : de l'état de l'art de « l'école coloniale » et de l'état de l'art de « l'école tahitienne ». Quelle place est réservée à la langue dans cette politique d'assimilation : entre instrumentalisation consciente et subie ? Enfin nous traiterons de l'installation du CEP en tant qu'arme économique et fatale, mais en particulier de la désirabilité des langues en présence.

I- LES INSTANCES INSTITUTIONNELLES ET LEGISLATIVES DANS L'HISTOIRE COLONIALE

I.1 RAPPEL DES ENJEUX DE L'EMPIRE DANS LES MERS DU SUD.

L'histoire coloniale des îles françaises du Pacifique (EFO) est marquée par plusieurs logiques intriquées dont les enjeux géopolitiques internationaux, les enjeux de statuts politiques d'autonomisation et les intérêts économiques. Alors, comment le passé informe le présent ? Quelles relations géopolitiques ont été déterminantes pour l'impérialisme français dans le cadre des Établissements Français d'Océanie ? Selon Newbury, « Tahiti et ses dépendances » sont devenues une colonie française à une époque où « *la France est en proie à une grande controverse à propos de la valeur et de l'organisation de l'empire français* » (Newbury, 1967 :19)¹⁴³.

¹⁴³ Newbury, 1967. « La représentation politique en Polynésie française, 1880-1903. Étude d'un cas d'assimilation ».

Entre autres, plusieurs raisons sous-tendent l'expansion coloniale dans cette partie du Pacifique. La première est d'abord géopolitique, il s'agit d'apprécier l'étendue et la diversité des possessions françaises en 1880 au moment où « les États-Unis ou l'Allemagne risquent de s'intéresser à cet espace maritime et commercial non négligeable » (Newbury, 1967 :12). Par ailleurs, l'Exposition Coloniale de 1899 est une vitrine internationale où des sociétés géographiques et commerciales encouragent les explorations - reconnaissances. L'enjeu mercantile suscité par ces explorations ne peut échapper à la politique d'assimilation économique de la France qui va se manifester à Tahiti dès 1892 par l'application des tarifs métropolitains au commerce local. L'auteur n'hésite pas à qualifier cette superposition de « dogme républicain » tant l'influence des commerçants colons est primordiale dans les Établissements Français d'Océanie (à côté des colons anglais, américains ou allemands). Enfin une troisième justification de l'impérialisme français vient de l'idée que la Constitution française peut être étendue aux colonies puisque la Constitution de l'An III stipule qu'elles font « *partie intégrante de la République* ». Cette extension est interprétée à Papeete par une « *adaptation des institutions d'un gouvernement provincial comme base de l'administration coloniale* » (Newbury, 1967 :21).

En effet, « Le système des conseils généraux¹⁴⁴, des communes et des franchises limitées, appliqué outre-mer de différentes façons depuis 1854, était « assimilationniste » (...), mais en ce sens que le système favorisait le contrôle politique absolu des colonies par Paris. Il fixait des limites aux aspirations locales à l'autonomie. Car, outre-mer le Conseil du Gouverneur était le Conseil d'État (...) » (Newbury, 1967 : 26)

Et pour centraliser ces affaires depuis Paris, quoi de mieux que la création d'un Ministère des Colonies en 1894 qui devrait permettre de meilleures communications entre les services administratifs.

¹⁴⁴ Le système des conseils généraux est l'ancien Conseil colonial ; en 1884 : il devient le Conseil général provisoire ; en 1885 : Conseil du Gouverneur ou Conseil privé, en 1903 : suppression Conseil général, retour au Conseil administratif

I.2 CONTEXTE INTERNATIONAL ET GEOPOLITIQUE

A présent, que se passe-t-il au niveau institutionnel : quelles implications ont changé le cours de l'histoire ? Avant tout, au niveau politique, le Préambule et la Constitution marquent sans conteste un tournant essentiel des Établissements Français d'Océanie. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, sous la pression internationale de l'Organisation des Nations Unies dont l'objectif est de favoriser l'accession à l'autodétermination ou à l'indépendance des territoires sous domination coloniale, la France accepte d'inscrire les EFO sur la liste des territoires non autonomes afin de montrer sa bonne volonté. Cependant en 1944, lors de la Conférence africaine de la résistance française de Brazzaville (Congo)¹⁴⁵, la France montre l'ambiguïté de ses intentions. En effet si la Conférence avait adopté des *Recommandations* qui visaient à améliorer la situation des colonies et des colonisés en leur octroyant plus de liberté et en les associant davantage à la « gestion de leur propres affaires », en fait, « toute idée d'autonomie », « toute possibilité d'évolution hors du bloc français de l'Empire » étaient écartées.

Celles-ci excluent « toute idée d'autonomie ou de self-government ainsi que toute évolution politique en dehors de la France » en revanche elles jugent nécessaire une « large décentralisation administrative et la participation des indigènes à la gestion de leurs propres affaires » (Champion, 2016)¹⁴⁶.

De même, si la Conférence de Brazzaville avait amorcé une prise de conscience des problèmes coloniaux, la IV^{ème} République adopte et met en place en 1946 un nouveau cadre juridique censé se substituer à l'Empire français sous le nom d'Union française. En fait, institutionnellement, il y a peu de changements car la métropole garde pour l'essentiel sa tutelle sur ses colonies, possessions qui deviennent des « Départements et Territoires d'outre-mer » (DOM-TOM) alors que les habitants deviennent des « autochtones ». En somme, la littérature concernant la France face à la décolonisation de 1945 à 1962 nous apprend le refus de celle-ci de s'impliquer dans aucune des deux stratégies politiques : l'assimilation (l'égalité des droits et l'intégration) d'une part, la marche vers l'indépendance (processus évolutif d'émancipation progressive) d'autre part.

¹⁴⁵ Conférence de Brazzaville 30 janv-8 février 1944 : conférence des colonies organisée par le général de Gaulle et le Comité français de libération nationale (CFLN) d'Alger. L'ensemble de ces acteurs formule des *recommandations* dont une large représentation des colonies dans la future assemblée constituante, la création d'assemblées locales, la suppression du régime de l'indigénat et du travail forcé, l'accès des indigènes à tous les emplois. Cf : site Larousse.

¹⁴⁶ J-M, Champion, 2016. « Conférence de Brazzaville (1944)

De surcroît, le discours d'ouverture du Général de Gaulle loin d'annoncer la décolonisation justifie plutôt le besoin de recourir à « l'arme dissuasive » qui sera prête à Reggane dans le Sahara en Algérie et en Polynésie 20 ans plus tard¹⁴⁷. L'objectif de cette conférence est effectivement d'asseoir l'autorité de la nation française dans un contexte de Guerre mondiale face aux États-Unis, à qui on veut signifier que « seule la France a compétence pour faire évoluer ses colonies » (Champion, 2016). Ainsi l'entrée en vigueur de la Constitution de la IV^e République transforme les colonies en collectivité territoriale. Les EFO deviennent alors un territoire d'outre-mer « à la différence des départements d'outre-mer qui sont soumis au régime de l'assimilation législative » (Moyrand, 2013 :11). Ces territoires sont régis par le principe de la « spécialité législative » qui se traduit par la non-application dans ces collectivités des lois et règlements métropolitains, sauf si ces normes comprennent une mention expresse d'applicabilité (article 72)¹⁴⁸. Comme tous les territoires d'outre-mer, la Polynésie est dotée d'un statut particulier qui tient compte de ses intérêts propres comme le stipule la Constitution de 1946 (article 74). Enfin à partir de la loi cadre Defferre du 26 juin 1956¹⁴⁹, le décret du 22 juillet 1957 permet à la Polynésie de disposer d'institutions plus proches, d'après Alain Moyrand (2013), du droit constitutionnel que du droit administratif, lui conférant ainsi de larges compétences, y compris dans les domaines législatifs. En bref, toutes ces dénominations aboutissent à l'alinéa 18 du Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 qui énonce :

« Fidèle à sa mission traditionnelle, la France entend conduire les peuples dont elle a pris la charge à la liberté de s'administrer eux-mêmes et de gérer démocratiquement leurs propres affaires ; écartant tout système de fondé sur l'arbitraire (...) » (Argentin et Lechat, 2011 :19)¹⁵⁰.

I.3 CONTEXTE NATIONAL ET LEGISLATIF : LES ENJEUX DE LA CONSTITUTION DE 1946

Si cette citation est sujette à diverses interprétations dont celle des nationalistes qui voient en elle un guide vers l'indépendance, chaque formation politique se l'approprie à sa guise. Or

¹⁴⁷ Site de référence par La fondation Charles de Gaulle. Discours de Brazzaville, 30 janvier 1944. « (...)la nécessité d'établir sur des bases nouvelles les conditions de mise en valeur de notre Afrique, du progrès humain de ses habitants et de l'exercice de la souveraineté française ».

¹⁴⁸ Article 72 de la Constitution de 1946 : « la loi française n'est applicable ...que par disposition expresse ou si elle a été étendue par décret...après avis de l'Assemblée de l'Union ».

¹⁴⁹ La Loi-Cadre Defferre est une loi générale pour l'Outre-mer, elle a pour objectif de diminuer les pouvoirs du Gouverneur en créant des gouvernements locaux dirigés à la fois par ce dernier et par les ministres, et elle permet une extension des compétences des assemblées locales dans un grand nombre de domaines. En fait d'après l'historien Régnauld (1997), cette loi a l'intention de réaliser les promesses non tenues dans le Préambule de la Constitution de 1946.

¹⁵⁰Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel>.

jusqu'à aujourd'hui, la situation n'est toujours pas clarifiée. Les juristes considèrent que la Polynésie possède un statut d'autonomie administrative et non pas politique, tout comme le caractère administratif de la Conférence de Brazzaville.

L'historien Régnauld dans sa conférence du 11 mars 2016 fait remonter les raisons des conflits juridico-politiques dans le passé colonial¹⁵¹. Pour lui, si la Polynésie accédait à l'Autonomie politique au moment de la préparation de la Constitution de 1946, elle aurait impacté les futurs projets qui annonçaient le Centre d'Expérimentation du Pacifique en 1963 (Regnault, 1997 :56)¹⁵². L'auteur ajoute que cette partie de l'histoire polynésienne est moins « connue » car l'arrestation du leader autonomiste Pouvanaa a Oopa défenseur des intérêts populaires, en 1958 serait fortement associée au projet planifié par le Général de Gaulle (1997 : 58). Pouvanaa devenant un obstacle pour la marche à l'arme dissuasive, il fallait l'éliminer de la scène politique. Affaiblir son parti politique où brassaient déjà quelques incompréhensions était un bon moyen de faire accepter l'installation du CEP en arguant notamment le tremplin économique, le progrès social et la participation patriotique à la grandeur de la nation française (Regnault, 1997 :60). Toutes les polémiques sur la demande de révisions du procès du « Metua », accusé d'avoir été à l'origine de l'incendie de Papeete au-delà du devoir de mémoire envers ses proches, tournent autour de cette interrogation : Pouvanaa aurait-il changé le cours de l'histoire en refusant la bombe dans les eaux polynésiennes ? Sans rentrer dans ce débat, il semble que la machine coloniale était déjà en marche et l'arme nucléaire n'a été qu'un outil de force pour l'affirmer. En effet, l'idéologie portée par la France Libre nourrissait déjà les intentions de guerre des militaires, l'Algérie se réveillant en 1954 par son indépendance, les peuples du Pacifique eux étaient encore « gentils », il fallait ainsi écarter leur Père politique et spirituel Pouvanaa a Oopa (Regnault, 1997, 60).

Certes après 1945, des avancées institutionnelles sont notables. Tahiti dispose désormais d'une représentation nationale à l'assemblée de l'Union française, la création d'une assemblée dite « représentative » car les conseillers élus disposeront de compétences limitées, les élections se déroulent désormais au suffrage universel et dans un collège unique malgré la diversité ethnique. Par ailleurs, tous les habitants (sauf les Chinois) sont citoyens français mais les prérogatives du Gouverneur sont encore trop prégnantes (depuis le décret de 1885) en matière de sécurité et d'ordre public, en matière religieuse, administrative et même législative (Re-

¹⁵¹ Conférence du 11 mars 2016 sur le site de l'Assemblée territoriale de Polynésie française. « 70 ans de l'Assemblée » - intervenants : JM Régnauld, Sémir Al Wardy.

¹⁵²Regnault, J-M. (1997). Tahiti, avec et sans la bombe. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 53, (1), 55-67. Paris, Édition : Presses de Sciences Po.

gnault, 1997 : 60). C'est pour contrer ces débordements que Pouvanaa a Oopa, premier leader local à la tête du premier parti politique démocratiquement élu (le RDPT) se dresse afin de protéger les droits des Polynésiens notamment par l'océanisation des cadres (Affaire de « Ville D'Amiens »), par l'utilisation des fonds du FIDES qui permettent une aide logistique aux habitants des îles éloignées ou encore pour refuser l'impôt sur le revenu. Toutes ces actions prônent une politique d'autonomie pour les plus démunis de la société polynésienne alors que ces adversaires mènent une politique d'autonomie élitiste qui favorise plutôt la couche aisée des citoyens français de Polynésie (Régnault, 1997), Gilles et Toullelan (1992), Saura (1997). Régnault (1997) insiste notamment sur les considérations idéologiques des gouvernements locaux. En effet il énonce trois types de comportements, d'abord ceux qui pensent trouver la solution hors de la République (les indépendantistes) ensuite ceux qui pensent pousser le plus loin possible l'autonomie dans la République (les autonomistes comme Gaston Flosse) et enfin ceux qui pensent exploiter les institutions existantes (les autonomistes « modérés »).

I.4 CONTEXTE LOCAL ET POLITICO-ECONOMIQUE

I.4.1 Enjeux politiques : sujets citoyens versus non citoyens et flexibilité coloniale

Revenons quelques années en arrière pour aborder une spécificité des EFO dans le domaine juridico-politique. Vraisemblablement la signature par le roi Pomare V de la proclamation faisant « don » à la France de Tahiti et de ses dépendances « *en échanges de garanties sauvegardant les droits terriens et les libertés des Tahitiens* » (Newbury 1967 :14) a eu pour corollaire la citoyenneté accordée à « *tous les anciens sujets de Pomare à Tahiti, à Moorea et dans les atolls des Tuamotu* ». Toutefois, l'octroi de la citoyenneté française à une première partie de la population et la distinction « sujets non citoyens » à une deuxième n'est pas motivée par une « logique raciale » comme dans tout régime colonial opposant les « indigènes » aux « Européens ». En effet, selon l'agregée d'histoire Anne-Christine Trémon (2013), la colonie compte environ 15 000 citoyens contre 10 000 sujets en 1897, puis 21 000 citoyens et 19 000 sujets en 1945. Elle avance que :

« Cette dualité résulte en réalité des modalités historiques variées d'incorporation des divers « établissements » à l'Empire français, unifiés en une seule colonie en 1903 » (Trémon, 2013 : 29)¹⁵³.

¹⁵³ Trémon, A-C. (2013). Citoyens indigènes et sujets électeurs. Statut, race et politique dans les Établissements français de l'Océanie (1880-1945), *Genèses*, 2, 28-48, Paris, Édition : Belin.

Les habitants considérés comme « sujets » sont ceux dont les « établissements secondaires » ont été annexées au fil du temps (les îles Marquises et les Gambier, les îles-Sous-le-Vent, le reste des Australes) et le restent jusqu'en 1945. En effet en 1945, tous les habitants de la Polynésie obtiendront la nationalité française sauf les Chinois (Regnault, 1997 ; Trémon, 2013). En fait, si les « citoyens » sont par définition soumis au Code civil avec des droits politiques, les « sujets non citoyens » eux en sont exclus car ils ressortent d'un « statut personnel » qui diffère selon les cas. En l'occurrence dans le « Code mangarévien » aux Gambier (aboli en 1887), ce statut personnel sera distinct, « codifié » de celui des « Tribunaux indigènes » aux Iles-sous-le-vent, ou encore de celui du « Code Rapa ». En réalité, durant les décennies 1880 et 1890, les « sujets » des « établissements secondaires » annexés avant 1897 ont le droit d'élire leurs représentants alors qu'ils ne bénéficient pas de citoyenneté française (Trémon 2013 : 29). En agissant ainsi, la colonie déroge largement au modèle juridico-politique de l'Empire. Nous découvrons ainsi une autre illustration de la souplesse et la flexibilité dans certains domaines que s'octroient les dirigeants dans les colonies éloignées de la capitale métropolitaine. Rapporter au milieu éducatif, le professeur Marie Salaün (2016 :3) illustre la flexibilité coloniale lorsque la situation arrange l'administration de l'empire. C'est ainsi que la distinction juridico-politique entre « citoyens » et « sujets non citoyens » ne s'applique plus lorsqu'on aborde la réglementation sur l'obligation scolaire. En effet dans les textes, quelle que soit la forme de catégorisation des parents, tous les enfants sont pénalisés de la même manière, tous sont logés à la même enseigne. Ce qui n'est pas le cas des enfants indigènes en Nouvelle Calédonie par exemple.

I.4.2 Enjeux légaux

Cette transformation des Tahitiens et Pa'umotu (habitants des Tuamotu) en citoyens français provoque des tensions notamment au sein du gouvernement local et des cours de justice. Premièrement si les insulaires pouvaient facilement siéger aux Conseils des chefs des districts instaurés au cours des années 1860, on s'interrogeait sur leurs prérogatives dans le cadre de l'administration après 1880. Le fossé entre l'administration de district et celle de la capitale était assurément difficile à combler car l'essentiel était de savoir qui détiendrait le pouvoir entre le « président » du Conseil de district nommé par les Français, et le pasteur, le diacre ou le gendarme tahitien nommé par « l'autorité traditionnelle » des locaux (Newbury 1967 :22). Ainsi à cette tentative d'assimilation politique, controversée au gré des gouvernances locales, va s'ajouter une « politique d'assimilation légale » de la population aux obligations et aux sanctions de la loi française. En réalité, les sujets locaux seront perturbés par les questions

notamment de la juridiction couvrant les affaires intérieures polynésiennes et celles de la Haute Cour Tahitienne (To'ohitu) qui se trouvent impactées par cette citoyenneté française. De leur côté, Trépied et Guyon (2013 :94) nous renseignent sur le fait que les « citoyens » comme les « sujets » seront globalement et paradoxalement catégorisés comme « indigènes » jusqu'à l'accession des EFO au statut de TOM (Territoire d'Outre-Mer) en 1946¹⁵⁴, la fin de la colonie ou l'entrée dans la IV République (1946-1958).

Progressivement de lois contraignantes en incitations à utiliser le français comme langue de communication, les gouvernements français autorisent l'usage partiel de l'enseignement de la langue tahitienne vers 1925. Mieux, ils subventionnent des journaux en tahitien exposant les actualités du monde politique, militaire, économique au niveau international. Ils offrent également une « vitrine » de certaines coutumes locales dites traditionnelles comme les chants polyphoniques « Tārava » des districts. Ainsi sont imprimés les journaux officiels après 1881 comme « le Journal Officiel » et les périodiques de divisions religieuses ou anticléricales. « Le messager de Tahiti » de faction catholique française dirigée par Raoulx et Cardella ou encore « L'Océanie française » publiée en 1887 du clan républicain anticléricale dirigée par Coulon en association avec Paul Gauguin pour « Les Guêpes » et Goupil (Newbury, 1967 :18). Parallèlement, un service d'interprétariat est en plein essor et socialement le bilinguisme est absolument revendiqué un temps.

Enfin dans un sens plus large, la politique d'assimilation implique « l'adoption par l'éducation de la langue, des coutumes et des traditions françaises » (Newbury, 1967 : 26). Cette idéologie est en effet encouragée par les différents gouverneurs mais aussi par les missions catholiques et protestantes. Si les premiers, à coups de stéréotypes commodes, doivent justifier les prises de possession, les seconds doivent légitimer les interventions de christianisation des peuples « païens et idolâtres ». Ainsi les autodafés aux îles Gambier du temps des pères Laval et Caret des années 1834 à 1836 en disent long sur la conversion forcée des insulaires. Comme l'écrit l'ethnologue Roger Boulay : « la colonisation a besoin d'images fortes »¹⁵⁵.

« L'évolutionnisme naissant fournit lui aussi, à travers ses sous-produits caricaturaux, une argumentation et une imagerie fort utiles aux tenants de la

¹⁵⁴ Guyon, Trépied, 2013 « Les autochtones de la République : Amérindiens, Tahitiens et Kanak face au legs colonial français ».

¹⁵⁵ Boulay. (2005 : 108-109) *Couverture de Cannibales à genoux, l'extraordinaire conversion des îles Gambier*, du Révérend Père Mouly. FeniXX- 1946. « Ce récit missionnaire au titre évocateur raconte la marche forcée des îles Gambier vers la conversion, réalisée en moins de 2 ans par le Révérend Père Laval. Les rites et coutumes locaux furent interdits, et l'ensemble des œuvres sculptées, détruites au cours de gigantesques autodafés ».

nécessaire diffusion de la civilisation la plus haute aux peuples barbares. Cannibales et vahinés devinrent les spécimens témoins des plus bas échelons de l'espèce humaine et les icônes négatives de la morale chrétienne, l'un pour sa cruauté et son idolâtrie, l'autre pour sa dépravation morale » (Boulay, 2005 :111).

II- ÉTAT DE L'ART DE « L'ÉCOLE DOGMATIQUE » OU « L'ÉCOLE COLONIALE »

A présent, abordons le domaine scolaire durant l'histoire coloniale entre « l'école dogmatique » des missionnaires (fin 18^{ème} au début du 20^{ème} siècle) et « l'école indigène » en langue tahitienne. Quelle place est réservée à la langue dans cette politique de « diffusion de la civilisation » : entre instrumentalisation consciente et subie ? En quoi retrouve-t-on la continuité ou la rupture de l'impérialisme ? Dans ce cas quelles sont les limites du mimétisme polynésien ? Si l'école est une formidable arme de civilisation quel que soit l'empire, elle est dans la période de contact avec les missionnaires une arme d'éducation de l'esprit tout à fait efficace.

II.1- L'ÉCOLE DOGMATIQUE EN LANGUE TAHITIENNE.

II.1.1 Les écoles missionnaires protestantes ou le début de l'enseignement en tahitien d'un contenu biblique

La littérature de voyages et d'évangélisation des missionnaires regorge de détails sur les conditions difficiles d'installations, de rencontres, de malentendus et d'incompréhensions mutuelles (William Ellis, John Williams) entre les « civilisateurs » européens et les « sauvages », insulaires, océaniens, polynésiens. Si les prédicateurs protestants anglais mettent du temps à alphabétiser la population tahitienne à partir de 1810, à normaliser la langue, à évangéliser dans cette langue, il n'empêche qu'ils ouvrent les premiers établissements scolaires avec des moyens rudimentaires (Nicole, 1988). En effet, ils sont tous animés par les principes des Missions Protestantes établis par le missionnaire linguiste danois Bartholomäus Ziegenbalg, qui sera parmi d'autres à l'origine des premiers écrits en langue autochtone :

« Église et école vont de pair. Tout chrétien devrait être à même de lire la parole de Dieu : donc tous les enfants chrétiens doivent recevoir une instruction » (Nicole, 1988 :10).

Selon le pasteur Vernier, le missionnaire Davies ouvre une école du soir, après les travaux communautaires, celui des champs et de la pêche diurne, en octobre 1806 pour apprendre à

lire et à écrire aux indigènes (les domestiques des missionnaires ou le voisinage) qu'il remplace bientôt par des classes matinales de 9 à 10h30 (Vernier, 1986 : 399). En 1810, le premier syllabaire qu'il rédige sous le titre de « *Te aebi no Taheiti. E te parou mata mua i parou hapi iaitea te perini e te ridini te parou no Taheiti* »¹⁵⁶ est publié à Londres, une méthode de calcul en langue tahitienne, des catéchismes et des livres de lecture se succèdent à l'impression à partir de cette date. En 1812, un centre d'enseignement s'installe à Moorea (Papetoai) avec Henri Nott (traducteur de la Bible) et une école biblique y est inaugurée en 1813. L'arrivée de l'imprimerie apportée par William Ellis dans la deuxième vague de missionnaires en 1817 permet le tirage de 3000 exemplaires de l'Évangile de Luc en 1818. Ces nouveaux objets suscitent davantage le désir de savoir et de pouvoir lire la Bible à l'exemple du roi Pomare II. De façon logique, les premières publications sont principalement d'ordre religieux. Le père Hodée note d'ailleurs que de 1810 à 1840, 82 ouvrages sont imprimés dont 68 qui traitent de sujets religieux (Hodée, 1983 : 286). Ces écoles du soir connaissent un tel succès qu'il faut recourir au système d'enseignement mutuel, les plus avancés prenant en charge les débutants. Le chef Pomare II devient une autorité en matière d'écriture de la langue tahitienne : ses compétences linguistiques sont mises à profit par Henri Nott (de 1809 à 1835) lors de la traduction de certains textes des Évangiles (Vernier, 1986 : 399). Après la défaite de Fei-pi en 1815, guerre qui oppose les réfractaires de l'ancienne organisation politico-religieuse aux partisans de la nouvelle religion (Marau Taaroa, 1971) apportée par les missionnaires, plusieurs chefs de haut rang intègrent ces écoles tels Utami, Paofai, Hitoti, conscients que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est le nouveau pouvoir à maîtriser pour le maintien de l'autorité sur leurs sujets.

II.1.2 Les prémices de l'enseignement secondaire ou les « South Seas Academy »

S'il y a eu une école de niveau secondaire, celle-ci était destinée aux enfants de pasteurs et de notables, elle a été fondée à Moorea (Afareaitu) et dénommée « Académie des Mers du Sud » qui a été dirigée par le révérend Orsmond en 1821. Selon Claude Robineau (1979), l'instruction religieuse, l'arithmétique, l'histoire et astronomie, la géographie, la lecture et l'écriture étaient les disciplines enseignées¹⁵⁷. A l'instar de tout empire, combiner l'école et l'Église fait partie de tout instrument puissant de domination idéologique et technique, ici celle des Anglais sur la population locale.

¹⁵⁶ *Te aebi no Taheiti*, réédition d'un fac-similé de ce premier syllabaire. Ministère de la Culture et de l'Enseignement supérieur chargé de la promotion des langues polynésiennes- Tahiti. 2000.

¹⁵⁷ Robineau, 1979. « L'évangélisation à Moorea »

“En Océanie, la fameuse « South Seas Academy » fondée par les pasteurs protestants de la London Missionary Society pour leurs enfants, accueille un petit nombre d’enfants des élites océaniques qui doivent être le relais de l’influence des missionnaires et des Britanniques” (Laux,2009)¹⁵⁸.

Si les South Seas Academy s’adressaient davantage aux adolescents des Colons européens (militaires, civils, ecclésiastes) à qui on donnait une instruction en langue anglaise puis en langue française, ces enseignements se sont ensuite ouverts à la population indigène dont les adultes en langue vernaculaire.

Ce qui illustre le fait qu’à l’instar de la métropole, les premières écoles dans les colonies étaient religieuses, les méthodes pédagogiques étaient celles des missionnaires (missionnaire brésilien Pablo Fierro) : regroupement en petits groupes pris en charge par un moniteur plus âgé que les enfants du groupe. Voilà pourquoi l’influence de la religion et en particulier celle de la Bible sera déterminante dans la pratique de la langue tahitienne.

« C’est une chose trop ignorée que les écoles françaises ont été précédées par un demi-siècle d’enseignement en langue tahitienne. La mission anglaise n’a pas cherché à angliciser les Tahitiens mais à les évangéliser, la connaissance de la Bible a été le point de départ et le fondement de la culture moderne des Polynésiens » (Adnet, 1966).

Aujourd’hui, une descendante d’une des premières enseignantes du temps des missionnaires protestants à Papara partage les souvenirs de son père tels que racontés par leur aïeule au sujet de l’enseignement dans les « South Seas Academy » qui s’est répandu à Teva i uta (Papara). Selon elle, il s’agissait au début d’un enseignement adressé aux adultes qui vivaient l’expérience de l’apprentissage d’une langue étrangère.

(27 :23) « Donc mon père a connu son arrière grande tante, qui est morte, plus que centenaire, elle a été une des premières enseignantes du temps des missionnaires à Papara. Parce qu’en fait, les ancêtres de mon père ont accueilli les missionnaires de la London Missionary à Papara. C’est sur leur propriété qu’ils ont construit leur propre maison, l’école à Papara. Et ce sont des propriétés depuis cette époque-là qui sont restées dans la famille. Même le missionnaire, John Davies a vécu sur les propriétés de mon père et enterré sur la propriété Urima. C’est sur la part de la terre de la sœur de

¹⁵⁸ Laux, (2009). Ruggiu et Singaravélou. Au sommet de l’Empire : les élites européennes dans les colonies (XVIème – XXème siècle).

mon père qu'est la tombe des missionnaires : Bickney, Teissier, John Davies. La maison des missionnaires c'est sur la part de mon père et l'école des missionnaires sur la part de l'autre frère de mon père. Donc enfant, on connaissait les muriers à papier des missionnaires, il subsistait encore un pied qui donnait surtout des fruits, et mon père racontait comment se faisait l'enseignement tel que raconté par cette grande tante qui avait élevé et mon grand-oncle et mon grand-père et mon père. (Que disait-il alors ?) En fait, ils enseignaient surtout les adultes, c'était plutôt une école des adultes auparavant au début de l'enseignement. Il disait que vraiment les Tahitiens ne comprenaient rien, ils répétaient tout ce que disaient les missionnaires. Même quand les missionnaires répétaient « māmū », tout le monde répétait « māmū, māmū ». Quelque chose comme ça. Jusqu'au silence, on répétait aussi le silence » (Entretien Devatine, 2015).

II.2 DE LA FRANCISATION.

II.2.1 Les écoles françaises protestantes : Le groupe de pression

La période du Protectorat et notamment l'issue de « l'affaire Pritchard » contraignent les missionnaires protestants à la fermeture de leurs établissements. Il faut attendre les pasteurs de la Société des Missions Évangéliques de Paris (SMEP) tels Thomas Arbousset qui ont acquis une solide formation en France ou en Afrique. Le pasteur Charles Vienot (Vernier, 1986 :399)¹⁵⁹ marque l'époque coloniale car il est de ceux qui sont attachés à leur patrie, n'hésitant pas à soutenir activement la présence française en devenant membre du Conseil Colonial en intervenant auprès des chefs et du gouvernement français pour que l'Annexion de la Polynésie soit prononcée (Gleizal, DIP, Tome M :85). Autre exemple à considérer en la personne du pasteur Charles Vernier qui a fait partie de la commission chargée de préparer un projet pour l'enseignement de la langue tahitienne dans les écoles primaires élémentaires de la colonie en 1928. En effet, le Gouverneur Bouge et le gouvernement local ont trouvé « *qu'il est nécessaire d'enseigner la langue tahitienne dans un pays où cette langue est utilisée par la totalité des indigènes et une grande partie de la population* »¹⁶⁰. Publié au Journal officiel des EFO, l'article 1 de cette décision stipulait les missions de la commission qui devait étudier les meilleurs moyens d'enseigner la langue tahitienne en composant « *des grammaires enfantine et élémentaire, un lexique usuel et éventuellement un manuel de conversation* ».

¹⁵⁹ Vernier, 1986 : 399. En 1831, la LMS signale 37 écoles dans 19 stations missionnaires, essentiellement présentes dans les îles de la Société, à Anaa et à Rimatara.

¹⁶⁰ SPAA, Archives de Tupaerui. Journal officiel des EFO. Actes du gouvernement local. Décision n°519 à Papeete, le 14 août 1928.

C'est ainsi que soutenu par la faction protestante, le gouverneur fait allégeance aux revendications politico-linguistiques de ce groupe de pressions.

Sur un autre lieu des EFO mais dans la même atmosphère de paix sociale apparente, Paul Huguenin (2011 :145)¹⁶¹ décrit des scènes de classe fort intéressantes à la fin du XIX^{ème} siècle (de 1899 à 1903) dans les îles sous le vent, à Raiatea plus précisément, où les élèves sont entassés dans une case rudimentaire. Si l'ouvrage ne se prétend évidemment pas scientifique, les observations quasi ethnologiques restent précieuses : les enfants ont le sens de la discipline et du respect envers le missionnaire enseignant mais leurs connaissances en langue française sont quasi nulles. Les rares élèves qui sortent du lot appartiennent à l'ancienne élite tahitienne, récemment renversée par les autorités françaises durant les violents conflits.

« Les « forts en thème » de Tahiti étaient presque des vice-rois. Et deux ou trois « ânes » de l'école naissante d'Uturoa échoués en ces lieux, faisaient des moniteurs très sélects » (Huguenin 2011 :146).

II.2.2 Les écoles françaises catholiques :

S'il est évident que la guerre politico-religieuse franco-catholique versus britannico-protestante touche de plein fouet Tahiti et ses dépendances à partir du Protectorat français, l'école confessionnelle ou laïque devient le lieu de crispations, miroir de la société à l'extérieur. Il est question dans ce passage d'évoquer « l'échec de la francophonie » selon Michel Panoff (1982 :83). Il cite que le gouverneur de 1861 écrivait dans un rapport confidentiel que « *l'école catholique est le plus puissant moyen de moralisation et de francisation des populations océaniques*¹⁶² ». Il énumère ainsi quelques exemples de sanctions et de prix pour inciter les indigènes à intégrer la « francisation ». Une des applications de ses sanctions est la fermeture de l'école indigène de Papeete qu'il a jugée inutile « *pour obliger les élèves à fréquenter désormais celle des Frères de Ploërmel* » (Panoff, 1982).

II.2.3 Des méthodes coercitives aux incitations suivies de récompenses pour apprendre le français

A l'issue des guerres franco-tahitiennes (1844-1848) dont le substrat est porté par le conflit politico-religieux opposant les deux obédiences (catholiques/protestants) associées aux deux empires (français / britannique), l'enseignement protestant sera maintenu par des missionnaires de France dont les plus emblématiques sont Thomas Arbousset, Charles Viénot et la famille des pasteurs Vernier dès les années 1860. Durant cette période d'installation puis de

¹⁶¹ Huguenin, 2011. Aux îles enchanteresses sous le vent de Tahiti.

¹⁶² Référence citée par l'auteur (AFOM : carton 43, dossier H-3)

développement des écoles confessionnelles (surtout catholiques), l'Empire va plus directement s'immiscer dans la société par le biais de l'appareil éducatif.

Mutuellement influencés par les différents gouverneurs des Établissements Français d'Outre-mer, les dirigeants des écoles religieuses ont participé de manière coercitive à la politique francisation comme en témoigne l'arrêté du 7 novembre 1857 portant organisation de l'école des Sœurs de Saint Joseph de Cluny. Ce texte relève l'interdiction de l'usage de la langue tahitienne uniquement au sein de cette institution en raison du public scolaire francophone qui composait sa base puisqu'il s'agissait de filles de colons français (Salaün, 2016). La coercition se traduisait plus largement, sans distinction d'écoles publiques ou « libres » (confessionnelles) par les punitions que recevaient les enfants (et les parents)¹⁶³ qui transgressaient l'obligation d'aller à l'école « *jusqu'à leur quatorzième année ou bien jusqu'à ce qu'ils sachent lire et écrire et si les parents désirent les y conduire encore après, jusqu'à ce qu'ils connaissent les nombres, cela est à leur disposition* ¹⁶⁴ ». En effet, les méthodes étaient radicales puisque l'usage de la force persuasive des pouvoirs publics était convoqué pour une absence de quelques jours. L'incitation à l'humiliation par les enseignants dans la cour de l'école et celle du village n'était pas en marge de ce durcissement durant les premiers temps du Protectorat (article 5). Toutes ces mesures incitatives par les indemnités diverses et variées ne doivent pas masquer l'intérêt de l'Empire dans sa démarche d'assimilation. En effet, on n'hésite pas à utiliser la langue d'origine pour introduire la langue française, c'est le contenu de l'article 13 de l'arrêté du 28 juillet 1896 : « *L'enseignement dans les écoles publiques comprend* » entre autres « *le français et pour les enfants tahitiens, l'étude du français d'après le tahitien* »¹⁶⁵. Le *modus operandi* des législateurs est clair : donner envie pour mieux régner.

II.2.4 « Langue comme l'enjeu et l'instrument de la lutte pour l'hégémonie politique »

Dans l'histoire coloniale en particulier celle qui oppose les deux empires, il ne faut pas oublier que la langue française a également été instrumentalisée à des fins politiques, idéologiques, sociaux et économiques. L'instrumentalisation d'une langue est effectivement une

¹⁶³ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier N°25

Loi tahitienne du 17 février 1857 sur les punitions à infliger aux enfants qui cherchent à se soustraire aux écoles. Article 3 et article 4. Approuvé par la Reine et le Gouverneur Commissaire Impérial aux îles de la Société, Du Bouzet.

¹⁶⁴ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier

Loi XVIII du code tahitien de 1848 portant sur le sabbat et l'enseignement des enfants. Article 4 « (...) – Les parents qui ne s'acquitteront pas de ce devoir seront avertis par les officiers publics d'envoyer leurs enfants à l'école ; et, s'ils n'écourent point cet *avertissement*, les officiers publics conduiront ces parents en présence du juge, et celui-ci les réprimandera. Mais après cette réprimande, s'il n'y est pris garde, ils seront jugés et condamnés à 20 jours de travail pour le Gouvernement, et les officiers publics veilleront à ce que leurs enfants se rendent à l'école »

¹⁶⁵ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier N°249. Arrêté du 28 juillet 1896 réorganisant l'Instruction publique dans les Établissements français de l'Océanie-.

modalité sociale récurrente. Le but des représentants officiels de la France à Tahiti est clairement d'utiliser « *la langue comme l'enjeu et l'instrument de la lutte pour l'hégémonie politique* » (Panoff, 1982 :82). Les autorités françaises commencent par envoyer sept fils de chefs pour qu'ils apprennent la langue de la nouvelle « *mère patrie* » afin d'exercer à leur retour un rôle essentiel dans l'administration locale. Il évoque par ailleurs la correspondance du Commandant Page, chef de l'Administration du Protectorat qui écrivait le 5 décembre 1853 au ministre à Paris :

« L'influence des missionnaires anglais sous moi est annulée ; il s'agit de leur porter les derniers coups. Je prie, s'il se peut, qu'on veuille bien m'envoyer de France des instituteurs qui auront dans leur programme l'enseignement de la langue française ». (Panoff, 1982 :82)¹⁶⁶

Panoff ajoute un autre exemple d'assujettissement : en 1859 est créé un cours de français obligatoire, sous peine de sanctions, pour les gendarmes tahitiens (muto'i) et pour les militaires de la compagnie indigène. L'erreur que nous devons éviter est l'amalgame entre la politique d'assimilation et l'interdiction absolue de la langue tahitienne dans les EFO. En témoin l'Ordonnance de la Reine Pomare IV et du représentant de l'État, Commissaire Impérial, le 30 octobre 1862, stipulant l'obligation conjointe d'enseigner « *la langue française dans les écoles de district des États du Protectorat, au même titre que celui de la langue tahitienne* » (Argentin et Lechat, 2011 : 18). De même l'article 24 de l'Arrêté de 1877 réglementant l'instruction publique¹⁶⁷ stipule que tous les élèves (sans distinction d'ethnie, d'âge) des écoles publiques bénéficient d'un ensemble d'enseignements dont « les éléments de la langue française ». Parallèlement une répartition des enseignements spécifiques est distribuée de la manière suivante : aux écoles publiques de filles seront proposées des « *travaux d'aiguille, de lavage, de repassage et d'entretien du linge* » (article 25) tandis qu'aux écoles publiques de garçons seront assurés des cours de langue tahitienne (article 26) et des cours de langues étrangères et d'arts d'agrément (sans précision des destinataires) (article 27). Ces spécificités pédagogiques sont soumises à l'autorisation parentale alors que des « rétributions spéciales » récompensent les élèves volontaires qui suivent ces études (article 27).

Un détail important mérite notre attention dans ce paragraphe car le texte de loi dans son article 50 (Titre IV) évoque une forme de politique d'ouverture et de bilinguisme toléré : « *un*

¹⁶⁶ (AF-OM : carton 43, dossier H-9) cité par Panoff.

¹⁶⁷ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier N° 428- Arrêté réglementant l'instruction publique.

*concours public pour les langues française et tahitienne aura lieu toutes les années, en présence du Conseil de l'Instruction publique, assisté d'un interprète du Gouvernement, et dans les conditions établies par ce conseil »*¹⁶⁸. Ce championnat sélectionne ainsi les jeunes « indigènes des deux sexes de 8 à 20 ans » pour leur qualité d'interprètes et de traducteurs en thème-version, sûrement de parfaits bilingues tahitien-français (article 51).

Si Panoff (1982 :83) dénonce une forme d'instrumentalisation historique autour de la langue française, par l'école catholique¹⁶⁹ dans les années 1877, il faut comprendre que la langue (quelle qu'elle soit) est au service des autorités dominantes, en l'occurrence, elle devient un outil de pouvoirs, d'instrumentalisation efficace dans le dessein de la politique de colonisation.

II.2.5 Les écoles indigènes en particulier celle de Fakarava

Les écoles confessionnelles doivent avoir pignon sur rue dans l'histoire coloniale de Tahiti, en particulier depuis le Protectorat, mais les écoles indigènes sont les plus nombreuses car éparpillées dans les districts et les îles éloignées où l'enseignement est laïc et souvent en tahitien comme l'école de Papeete¹⁷⁰, de Taravao et celle de Fakarava¹⁷¹. En 1934, aux îles Tuamotu, les écoles indigènes sont une vingtaine recevant environ 800 élèves¹⁷² confiées à des moniteurs qui enseignent en « langue indigène » les matières comme la lecture, l'écriture, le calcul et la géographie locale de manière très simple. A l'image des classes enfantines en France, elles débutent la chaîne scolaire en précédant les écoles primaires élémentaires où l'enseignement se fait en français. Comme l'indique encore le rapport de la colonie de 1926¹⁷³, chaque district en possède une dans les îles de la Société mais moins dans les autres archipels, toutefois dans les contrées dépourvues d'écoles, elles représentent le premier stade de l'introduction de l'enseignement.

Par ailleurs elles sont dirigées par des instituteurs de cadre local ou à défaut, elles sont livrées à du personnel de fortune sur place, ce qui explique les résultats inégaux selon les écoles et les

¹⁶⁸ SPAA, ibidem. Titre IV- Article 50- Concours publics pour la langue française et la langue tahitienne, p374.

¹⁶⁹ Selon Panoff, les lauréats n'étaient point les autochtones mais les enseignants des écoles catholiques qui montraient ainsi « l'union parfaite du trône et de l'autel ». En effet il prend appui sur un rapport confidentiel du gouverneur du 30 aout 1861 pour divulguer le dessein de l'empire. « *L'école catholique est le plus puissant moyen de moralisation et de francisation des populations océaniques* » (AFOM : carton 43, dossier H-3)

¹⁷⁰ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier 107

¹⁷¹ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W dossier 676-677

¹⁷² SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier 982- Instruction publique 1932-1934.

¹⁷³ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W, dossier 107 EFO la colonie 1926. L'enseignement public est assuré au départ de la vie d'un polynésien par les écoles indigènes (en langue locale), par les écoles primaires élémentaires (en langue française) et l'école centrale des EFO (langue française) où se trouve en plus le primaire supérieur (à la capitale). L'école d'application de Taravao (langue française) et l'école principale des Tuamotu à Fakarava.

archipels¹⁷⁴. En revanche, l'école principale de Fakarava (Tuamotu) qui reçoit les meilleurs élèves boursiers internes de l'archipel, va proposer un enseignement principalement en langue tahitienne couplé aux travaux manuels et pratiques en rapport avec la vie dans ces îles. Son programme et son emploi du temps diffèrent de ceux qui sont en application dans les écoles de Tahiti. Les nombreuses correspondances entre la direction de cette école assurée par le couple Terorotua et l'administration de l'Instruction publique dans les EFO¹⁷⁵ témoignent de l'utilité de développer l'enseignement de la langue tahitienne et de la langue française malgré l'extrême difficulté de recruter du personnel enseignant. Par ailleurs, l'Arrêté portant création d'écoles publiques aux Tuamotu¹⁷⁶ sous le contrôle du gouvernement pour l'enseignement des deux langues témoigne également de la bonne volonté des autorités françaises. L'intérêt reste pourtant le même « *la diffusion de la langue française dans nos établissements de l'Océanie* ». Un autre inspecteur, Pailloux, rapporte que « *le groupe scolaire de Fakarava est, en lui-même, un foyer excellent de propagande française avec ses directeurs actuels*¹⁷⁷ » en 1934. Dans l'élan d'adapter le plus étroitement possible l'enseignement aux conditions locales des îles Tuamotu, un arrêté sous la proposition du chef du service de l'Instruction publique sera publié instituant un diplôme de fin d'études de l'école principale des Tuamotu, dans lequel se trouve une épreuve de langue indigène (thème et version, textes courts et simples).

II.2.6 Les écoles primaires supérieures (EPS) entre métropole et EFO

Si les structures scolaires du XX^{ème} siècle à Tahiti sont identiques en principe à celles en métropole, à Papeete, en 1926, c'est l'école centrale des EFO qui regroupe à la fois l'enseignement primaire élémentaire (de 6 à 12 ou 13 ans si obtention du Certificat d'Études) et l'enseignement primaire supérieur (EPS). Dans l'enceinte de cette structure, il n'y a aucune trace d'épreuve de tahitien ni d'enseignement. Dans le rapport de 1926¹⁷⁸, seul l'enseignement primaire est donné dans la colonie jusqu'au niveau du brevet élémentaire. Autrement, les cours sont mixtes mais les internats bien distincts. Des instituteurs métropolitains assurent l'enseignement dans les classes les plus élevées, ceux-ci touchant une indemni-

¹⁷⁴ SPAA, Rapport annuel au Gouverneur des colonies, Février 1930- Rapport d'inspection et du conseil de l'Instruction sur le fonctionnement du service de l'Instruction publique des EFO-

¹⁷⁵ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier 676_677_678 sur l'enseignement aux Tuamotu (1939-1941) Rôle important de l'école aux Tuamotu selon le gouvernement (1919) Enseignement 1919-1923-1926-1940 + 48W Dossier n°513 Enseignement Tuamotu en 1934.

¹⁷⁶ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier 676 sur l'enseignement aux Tuamotu (1939-1941). Arrêté n°496 du 13 septembre 1927 portant création et organisation de l'école principale des Tuamotu. Article 1.

¹⁷⁷ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier n°513 Enseignement Tuamotu en 1934.

¹⁷⁸ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W, dossier n° 932- Rapport de l'Inspecteur primaire, chef du service de l'Instruction Publique pour 1926.

té plus importante compte tenu de leurs diplômes de niveau plus élevé. Dans le rapport d'inspection de 1930, on apprend que l'école centrale prépare à tous les examens que l'on peut subir dans la colonie : du certificat d'études local au certificat d'études primaires élémentaires, des dossiers de bourses locales aux bourses d'études dans la métropole, du brevet local de capacité pour l'enseignement, au brevet élémentaire jusqu'au certificat d'aptitude pédagogique¹⁷⁹ mais il n'y a aucune mention d'épreuve de langue tahitienne.

II.2.7 Et en France ?

Comme en France, l'organisation de l'École centrale des EFO ressemble au premier « ordre » (primaire) sur trois dans le réseau d'établissement qui obéissait à une logique d'établissement et non de filières ni de degrés. Ce réseau n'était effectivement pas uniforme dans les années 1930 puisqu'il s'agissait de « *trois administrations étrangères l'une à l'autre* », « *chaque établissement s'adaptait pour le mieux aux situations locales* » (Prost, 1981 :20). L'ordre primaire n'ayant aucun contact avec le secondaire ni avec l'enseignement technique ou les facultés, il se suffisait à lui-même. Selon Antoine Prost, avant que le ministère de l'Instruction publique devienne le Ministère de l'Éducation nationale en 1932 (sous l'égide de De Monzie), l'enseignement primaire supérieur se déroulait sur 4 ans en principe, il pouvait se faire dans une École Supérieure d'Enseignement (EPS), créée sur décision ministérielle ou dans les Cours Complémentaires (CC) qui utilisaient des classes d'école communale. Les premières mobilisaient des professeurs spécialement recrutés tandis que les seconds employaient des instituteurs chevronnés qui devaient faire preuve de souplesse lorsque leur classe était constituée d'élèves des 4 niveaux différents. Les débouchés des écoles primaires supérieures d'enseignement visaient le concours d'entrée à l'École normale primaire pour la formation d'instituteurs. Il en sera de même dans les EFO pour les EPS et le CC sauf que les trois structures se trouvent au même endroit, à l'école centrale de la capitale¹⁸⁰. Ensuite l'ordre secondaire se composait de collèges communaux et de lycées gérés par l'État. Tous deux distinguaient les établissements pour filles et ceux pour garçons. Les enfants rentraient à l'âge de 6 ou 7 ans pour suivre une scolarité jusqu'au baccalauréat. À côté de l'enseignement spécifiquement secondaire, l'enseignement primaire était assumé par des professeurs spéciaux et non par des instituteurs (Prost, 2004 :21)¹⁸¹. Enfin le troisième ordre se composait de

¹⁷⁹ SPAA, archives de Tupaerui, Rapport annuel au Gouverneur des colonies, Février 1930- Rapport d'inspection et du conseil de l'Instruction sur le fonctionnement du service de l'Instruction publique des EFO-

¹⁸⁰ SPAA- Archives de Tupaerui-Fonds du Gouverneur 48 w Dossier 474- Rapport sur l'organisation et les activités du service en 1946.

¹⁸¹ Prost (2004) écrit que « ces établissements étaient très différents les uns des autres » allant des plus prestigieux dans les grandes villes aux minuscules collèges (de moins de 500 élèves) dans les petites cités

l'enseignement technique ou des facultés dont la perspective professionnelle est le concours de l'agrégation, moins illustre que les diplômes des carrières libérales (doctorats de médecine ou licence en droit)¹⁸². L'histoire de l'enseignement secondaire est encore marquée par l'action du ministre Jean Zay (en 1936) sous le front populaire ainsi que par celle de Carcopino (en 1941) sous le gouvernement de Vichy. Le premier met en place de principe du « premier degré » regroupant les petites classes des collèges et lycées et le « second degré » qui gère également les EPS. Quant à Carcopino, il rebaptise les EPS qui ont été absorbés par le second degré : Collèges modernes. Toutefois Vichy développera l'enseignement technique par la création des centres d'apprentissage, des collèges techniques puis l'apparition de grandes écoles. En effet la mobilisation économique de la guerre et l'urgence de former en école des ouvriers qualifiés pour assurer la production des armes sur le champ de bataille motiveront l'origine de ce changement¹⁸³. On pourra remarquer ici que l'enseignement technique s'est développé comme à Tahiti dans les années 1960 (avec l'arrivée du CEP) en fonction des besoins économiques du pays.

II.2.8 L'école centrale de Papeete :

Pendant ce temps dans les EFO, à Papeete, l'enseignement public et laïc est étouffé par l'enseignement confessionnel qui affiche un total d'effectifs de 1010 contre 305 élèves dans le public. Ces écoles sont prisées par les familles de classe aisée (colons, commerçants, industriels, gros fonctionnaires) alors que les écoles publiques sont peuplées par les boursiers et les enfants de « pauvres gens ». C'est ainsi que naît l'enseignement secondaire dans les EFO puisque l'objectif est de contrer les écoles religieuses selon les rapports. Une annexe au Cours Complémentaire (CC) sera créée à l'École centrale qui donne déjà un enseignement du second degré : des cours de 6^{ème} à la 3^{ème} incluse, avec plus tard des classes supplémentaires de type B (section sans latin) préparant au baccalauréat. Ce rapport sur la situation de l'enseignement public en 1928¹⁸⁴ projette alors l'aisance de la fusion de l'enseignement primaire supérieur (EPS) et de l'enseignement secondaire comme ce fut le cas en France dans un grand nombre d'établissement dès l'arrêté du 23 octobre 1926 (fixant les enseignements communs et les programmes).

¹⁸² Prost. 2004., op.cit., p. 22. L'auteur dénombre près de 70 000 étudiants dans 23 villes universitaires (291 000 élèves en collèges-lycées, 92 000 en C.C publics et privés, 80 000 en EPS, 375 000 en maternelle mais 4 millions d'élèves en écoles primaires). La disparité entre le primaire et le secondaire est ainsi considérable en 1928-1929.

¹⁸³ Prost, 2004., op.cit., p. 24

¹⁸⁴ SPAA- Archives de Tupaerui-Fonds du Gouverneur 48 w Dossier 1127-1128 Instruction publique 1929-1930

Une décennie plus tard, les rapports de l'Instruction publique de 1938¹⁸⁵ ne sont pas élogieux quant au bilan pédagogique eu égard aux crédits alloués. Une série de réformes est mise en place notamment pour former un personnel enseignant de qualité, pour mettre au concours tous les emplois dans l'enseignement et pour changer les statuts de l'École centrale de Papeete après l'analyse des résultats décevants. Les citations du gouverneur Chastenet de Gery illustrent alors la mission « colonisatrice » de son mandat :

« (...) nous n'avons pas le droit de faillir à cette partie de notre tâche colonisatrice qu'est la diffusion de l'enseignement. J'estime donc indispensable, pour répondre également aux vœux qui m'ont été souvent exprimés par les populations européennes et indigènes, jusque dans des petits points reculés des archipels, de chercher par tous les moyens, adaptés aux contingences locales, même au prix de lourds sacrifices financiers, à restaurer et à renforcer notre enseignement »¹⁸⁶.

Si ses propositions soulignent le besoin d'adapter les programmes métropolitains à la colonie, elles évoquent paradoxalement le refus de créer une série de manuels adaptés précisément à l'Océanie et le projet d'une méthode de langage pour améliorer l'apprentissage du français. Les orientations sont clairement en faveur des programmes nationaux et de la langue française avec une sous-catégorisation de la formation pour les « indigènes » :

« Il sera bon d'élaguer, de simplifier autant que possible les programmes européens en évitant de les abaisser, mais il faudra surtout orienter l'enseignement vers une préparation à la vie professionnelle de l'indigène »

¹⁸⁷.

Cependant durant près de 20 ans, les deux types d'enseignement vont coexister (primaire et secondaire) justifiant ainsi leur position dans le sillage de l'assimilation. En effet le rapport du service de l'enseignement en 1946¹⁸⁸ nous apprend que l'organisation et les chiffres sont stables dans l'enseignement primaire supérieur. A l'instar de ce qui se fait en métropole, un examen d'entrée en 2^{ème} année du Cours Complémentaire de l'École centrale (6^{ème} moderne) est mis en place pour augmenter l'effectif du CC sans nuire à sa qualité. En outre, depuis juil-

¹⁸⁵ SPAA- Archives de Tupaerui-Fonds du Gouverneur 48 w Dossier 1243-Texte organisant l'enseignement EFO 9 février 1938 ;

¹⁸⁶ Lettre du 18 janvier 1938- Gouverneur des EFO au ministre des colonies, cabinet d'inspection, conseil de l'Instruction publique. Paris.

¹⁸⁷ Enseignement EFO Rapport descriptif 1938-(14 pages feuilles fines manuscrites)

¹⁸⁸ SPAA- Archives de Tupaerui-Fonds du Gouverneur 48 w Dossier 474- Rapport sur l'organisation et les activités du service en 1946.

let 1946, l'enseignement des langues vivantes devient obligatoire (anglais et espagnol mais pas de trace de tahitien) et la rentrée en février 1947, sera marquée par l'application des programmes et des horaires du CC à ceux du 1^{er} cycle des collèges modernes. En 1958, une délibération de l'Assemblée territoriale évoque l'ouverture d'un cours complémentaire « *dans le but d'adapter l'enseignement secondaire au rythme et au volume atteints par l'enseignement primaire du Territoire* », on remarque ainsi l'absence d'enjeu lié à l'enseignement religieux sur le territoire.

Dans les rapports officiels sur la situation pédagogique des années 1952-53¹⁸⁹, le Gouverneur Petibon fait part aux autorités métropolitaines du conflit qui divise la communauté éducative sur la création d'un futur lycée à l'École centrale. En effet tous les Tahitiens qu'ils soient parents, instituteurs ou membres élus des instances politiques souhaitent faire partir leurs enfants en France afin d'obtenir les mêmes diplômes que les français in situ. La lettre que le comité directeur du parti politique en présence et en puissance RDPT a soumis à la signature du député Pouvanaa a Oopa (qui l'a signée) en dit long sur la détermination du peuple à rester attaché à la métropole.

« Transformer le Cours Complémentaire en Collège long serait nous condamner à jamais à l'isolement et inéluctablement la présence de la France disparaîtrait de notre pays. Nous voulons que les fils de TAHITI puissent revenir dans leur terre natale munis des mêmes diplômes que leurs camarades français afin que soit démontré qu'ils peuvent prétendre eux-aussi à toutes les fonctions, à tous les postes auxquels donnent droit ces diplômes »¹⁹⁰.

Ainsi jusqu'avant la date fatidique de la loi-cadre Defferre 1957, la volonté de rester associé à la métropole est partagée par de nombreux Tahitiens. Quel événement va rompre ce lien : comment et pourquoi ?

II.3 DE LA FRANCISATION A LA DESIRABILITE ECONOMIQUE

II.3.1 Le devoir de l'État inscrit dans la Constitution

Pourquoi l'année de 1946 est si importante dans l'histoire de la Polynésie ? Premièrement, les EFO se trouvent concernés par le Préambule de la Constitution de la République française du 27 octobre 1946 notamment en raison de son 13^{ème} alinéa qui stipule que :

¹⁸⁹ SPAA- Archives de Tupaerui-Fonds du Gouverneur 48 w Dossier n°377

¹⁹⁰ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier n°377. Lettre du Député des EFO POUVANAA à Mr le Gouverneur des EFO, le 3 sept 1952

« La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État ¹⁹¹ ».

En effet à Tahiti, la politique d'assimilation était déjà lancée par les actions du service de l'Instruction publique, en témoignent les différents arrêtés de 1887 entre autres, sur l'organisation de l'Instruction dans les EFO, sur la formation des adultes et celui de 1901 créant à Papeete une école d'enseignement primaire supérieur et professionnel (Argentin & Lechat, 2011 :19). Mais plus précisément, entre 1957 et 1984, quelle est la portée de la loi-cadre dans le domaine éducatif et par extension dans l'enseignement des LCP ? La loi-cadre Defferre de 1956 et son décret d'application de 1957 permettent le transfert de l'État au Territoire de la compétence de l'enseignement primaire et secondaire ainsi qu'en matière d'enseignement professionnel et technique. Ce qui signifie que l'organisation des dépenses de fonctionnement et d'investissement incombe au territoire. Sauf qu'en 1961, la compétence de l'enseignement secondaire repasse à l'État (par une loi de finances rectificative) à la demande de l'Assemblée territoriale pour des difficultés de gestions financières liées au lycée Paul Gauguin et à ses annexes (Argentin & Lechat, 2011 :19-20). Mais qu'est-ce qui a fondamentalement motivé ce re-transfert de compétences ? Quels sont les enjeux réels qui ourdissent dans les bureaux ? Deux documents d'archives peuvent nous fournir quelques éléments de réponses. Le premier (tableau 1) est un bilan sur l'enseignement primaire et le second sur le développement de l'enseignement secondaire et technique des années 1961 à 1965 (tableau 2) établi par le Service de l'Enseignement¹⁹² (ex-service de l'Instruction publique des EFO). Ce constat fait apparaître les poids réunis de l'accroissement démographique¹⁹³ et de la géographie d'une part et l'insuffisance des ressources budgétaires du Territoire d'autre part.

Tableau n°4: Croissance Effectifs Enseignement primaire et leur accroissement au janvier de chaque année (cf. SPAA)

Année	Effectif Enseignement public	Effectif enseignement privé	Total
1951	8 282	3122	11 404
1961	12 360	5370	17 730
1964	14 867	6604	21 471

¹⁹¹ Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946.

¹⁹² SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier n°1671. Bilan enseignement 1961-1965.

¹⁹³ En effet, l'essor démographique est flagrant puisqu'en 1911, la population totale comptabilisait 26 500 individus (dont 11 800 à Tahiti) alors qu'en 1962, elle monte à 84 500 âmes (dont 45 430 à Tahiti et 19 903 à Papeete).

Taux D'accroissement	79%	111%	88%
-------------------------	-----	------	-----

II.3.2 L'essor de l'enseignement secondaire : disparités avec les archipels excentriques

En 1960¹⁹⁴, il n'existe qu'un établissement secondaire public à Papeete car les cinq autres sont des établissements privés. Pour les archipels excentriques, les futurs instituteurs peuvent suivre une formation en Cours Normal ouvert à Uturoa (chef-lieu des îles sous le vent). Si la crise des locaux touche le premier degré le deuxième est pressé par la construction de cités scolaires¹⁹⁵ dans les différents archipels éloignés. Le rapport indique ainsi la prééminence de l'enseignement privé en nombre d'établissements secondaires¹⁹⁶, la concentration de ces établissements dans le chef-lieu et la capacité d'accueil insuffisante des établissements publics. Que faire ? Toutes ces préoccupations deviennent autant de motifs d'intervention de la métropole à partir de 1961. En effet la reprise en charge par l'Éducation nationale de cet enseignement va se traduire par une évolution considérable de la situation juridique de l'enseignement secondaire pendant la période 1961 à 1965. Il s'agit notamment de l'étatisation du lycée Paul Gauguin en 1963¹⁹⁷. Celle-ci se manifeste par un élan de générosité financière : rémunération conséquente du personnel enseignant¹⁹⁸, dépenses en capital de l'enseignement secondaire et technique, dépenses liées au fonctionnement de l'enseignement public (personnel, matériel)¹⁹⁹ profondément modifiées, aides financières directement allouées au lycée et à ses annexes (Papara, Taravao, Uturoa). Le total des traitements est ainsi très élevé mais le Territoire ne supporte plus que celles du primaire, ce qui arrange ses affaires étant donné que ses propres caisses sont vides. Jacques Drollet, politique influent des années CEP dénonce ainsi dans le film de Villierme « Pouvanaa, l' élu du peuple » (Prix FIFO 2012 ?), la situation catastrophique de la Polynésie pourtant nouvellement « autonome » grâce à la loi-cadre Defferre. Il raconte ainsi le déplacement des élus Polynésiens à Paris en quête du graal financier qui sera

¹⁹⁴ Depuis cette date, il a été construit 5 établissements secondaires publics à raison d'un par archipel. Cette décentralisation de l'enseignement secondaire ou assimilé était devenue nécessaire en raison de l'accroissement démographique vu précédemment.

¹⁹⁵ Ibid. Première tranche de la construction de cité scolaire est prévue en 1965 (pour 600 millions de frs.).

¹⁹⁶ De leur côté, l'enseignement catholique reconstruit des classes annexées ailleurs dans la capitale alors que les collèges protestants sont à l'étroit malgré de récentes constructions.

¹⁹⁷ Ibid.

¹⁹⁸ Ibid. Une subvention de 25 millions de francs CFP sera acheminée pour paiement des enseignants des CEG (collège d'enseignement général) et du CET (collège d'enseignement technique).

¹⁹⁹ Le rapport indique pour le personnel le chiffre de 195 fonctionnaires et agents émergeant au budget de l'Éducation nationale à la rentrée 1964 dont 40 professeurs de lycée, 17 professeurs de CET, 43 professeurs de CEG, 40 surveillants d'externat et d'internat, 32 agents de services de catégories diverses. Le total des traitements est très élevé.

soldée par l'imposition du CEP, projet latent du Général De Gaulle depuis l'indépendance de l'Algérie. Toujours est-il que la situation économique durant la décennie 60 laisse à désirer car le budget local perd le bénéfice de l'exploitation des phosphates de Makatea. En effet ne pouvant supporter la charge d'une fonction publique, le territoire renonce à ses compétences notamment dans le domaine de l'enseignement secondaire et des Postes et télécommunications²⁰⁰.

II.3.3 Développement enseignement technique (hôtelier et industriel)

Le développement de l'enseignement technique est également un élément capital dans le contexte social, politique et économique du territoire. Qu'est-ce qui l'explique depuis 1960 ? (Cf. Tableau 2). L'implantation du CEP, du CEA et des entreprises qui travaillent pour lui renforce les besoins en travailleurs qualifiés. Dans le cadre de la réforme de l'enseignement technique, une préparation du CAP en 2 ans sera mise sur pied pour les titulaires du BEPC ou d'un niveau équivalent. L'enseignement technique hôtelier, nouveau venu dans le paysage professionnel, va être soutenu par l'augmentation de la capacité du centre d'apprentissage hôtelier. Un enseignement technique commercial y sera assuré à un bon niveau. Le CEP et ses annexes invitent à élever le niveau de la formation technique et participent ainsi à l'augmentation des promotions du collège d'enseignement technique industriel. Le CEA va également fournir un hangar-atelier, donner des machines-outils récupérées dans ses installations en France et du Sahara, et faire des remblais pour augmenter des aires de travail de la structure technique. Par ailleurs, l'inspecteur général Courtoux recommande vivement en 1963 de donner un enseignement technique d'un niveau plus élevé à un plus grand nombre d'élèves qui trouveraient selon lui des débouchés dans les pays du Pacifique voire en métropole²⁰¹.

Tableau n°5: Croissance Effectifs de l'enseignement technique et leur accroissement (cf. SPAA)

Année	Effectif Enseignement public	Effectif enseignement privé	Total
1960	129	72	201
1961	172	83	255
1964	247	185	432
Taux	91%	156%	114%

²⁰⁰ Rapport du gouvernement du territoire- 1985-1986-1987 Secteur public et administration territoriale en PF.

²⁰¹ SPAA, Fonds du Gouverneur 48 W Dossier n°1671. Pour former cette future main d'œuvre, la première tranche du nouveau lycée technique sera consacrée uniquement à l'enseignement technique industriel avec 7000 m² d'ateliers.

D'accroissement			
-----------------	--	--	--

Ainsi selon l'enseignant-chercheur Régnault (1997 :57), la solution de tous ces maux (caisses vides, compétences de l'enseignement secondaire) conforte l'intervention de la métropole et la justification de son investissement financier exacerbée par la présence du Centre d'expérimentation du Pacifique (CEP) et du CEA (Commissariat à l'énergie atomique)²⁰². Dans la société civile polynésienne, l'arrivée massive d'étrangers français, le potentiel professionnel sur les chantiers lié à l'installation du CEP-CEA, la politique de francisation dans les écoles et collèges vont devenir autant d'espoirs d'acquérir un statut social élevé. Toute cette générosité avait évidemment un intérêt politique, économique et social en arrière-plan : l'acceptation du CEP/CEA.

III- ÉTAT DE L'ART DE L'ECOLE EN LANGUE TAHITIENNE : POLITIQUES DE FRANCISATION

III.1 POLITIQUE D'ALPHABETISATION EN FRANCAIS

Précédemment l'histoire de l'installation des premiers missionnaires protestants puis celle des catholiques à la fin du XIXème siècle a montré les déterminations respectives dans le but d'alphabétiser la population, d'abord en langue tahitienne puis en langue française. Si la question de la qualification des enseignants s'est toujours posée, quelle que soit la langue d'apprentissage, le rapport à l'instruction, à l'éducation, in fine à l'école, est l'élément le plus problématique dans l'histoire coloniale de Tahiti et de ses îles.

III.1.1 Le « coquillage » : tout un symbole !

Comme partout dans l'histoire des langues régionales de France, la politique d'assimilation a fait des ravages et entraîné la déperdition de la culture et des langues d'origine. Ici ou ailleurs, le « symbole » porté par l'enfant défaillant, ayant utilisé la langue interdite, est protéiforme selon les régions (cloche, caillou, coquillage, boucle métallique de harnais pour attelage etc.), l'idée étant identique et dissuasive car elle vise l'humiliation, la honte et la délation. Pire, ce symbole véhicule en particulier le signe de trahison envers sa culture et langue d'origine,

²⁰²Régnault, (1997) « C'est le 18 octobre 1945 que de Gaulle a créé le Commissariat à l'énergie atomique (le CEA), avec un programme civil et un programme militaire ». Site du CEA : commissariat à l'énergie atomique. Aujourd'hui, le CEA, acteur majeur de la recherche et du développement et de l'innovation. C'est un organisme public de recherche qui intervient dans le cadre de 4 missions : la défense et la sécurité, l'énergie nucléaire (la fission et la fusion), la recherche technologique pour l'industrie et la recherche fondamentale (sciences de la matière et sciences de la vie).

l'imposition forcée entraînant un sentiment d'infériorité ou d'impuissance. Si cet épisode colonial est devenu chez certains Polynésiens un véritable « traumatisme » culturel, pour d'autres, il s'agit d'une instrumentalisation de l'histoire car l'esprit espiègle de certains enfants ou adolescents a trouvé des stratégies d'évitement de cette interdiction d'une part²⁰³, et l'environnement géographique et socio-culturel des enfants et adolescents a su préserver cette langue et culture d'origine d'autre part. Cela signifie que le cadre scolaire a joué un rôle, certes, principal dans la francisation de la population mais il faut ajouter que celui de la société civile a été tout aussi déterminant.

Comme partout ailleurs, dans les situations de prises de possessions, les forces dirigeantes mettent en place des méthodes de coercition mais aussi de gratifications (ici dans les EFO, Salaün 2016) afin de faire accepter « la bonne civilisation » aux dominés. Si la littérature coloniale peut dénoncer les mauvais agissements envers les dominés-colonisés, la littérature postcoloniale (Fanon, Bhabha) met l'accent sur des comportements résilients des dominés chez les dominants : la « résistance passive », la volonté inconsciente de prendre la place des ex-dominants et la place accordée aux langues en présence dont l'instrumentalisation devient une mesure sociale toute relative. En effet, dans la littérature administrative coloniale, il s'agit encore une fois de rapports de force sous-jacents mais également de personnalités individuelles représentées par les hauts-fonctionnaires expatriés. Il faut relever ici le rôle et l'impact des gouverneurs, omnipotents²⁰⁴, dans les colonies. En l'occurrence, le Gouverneur De Géry s'est distingué dans les années 1938 pour sa politique assimilationniste²⁰⁵ alors qu'à son strict opposé, se trouve le Gouverneur Sicurani en 1965 qui a prôné une politique volontariste favorable au bilinguisme et au biculturalisme. Ce dernier a certainement servi de tremplin au démarrage de l'enseignement des LCP selon l'académicien Copenrath (1975). L'essentiel de ce passage réside dans l'idée que cette administration dirigée par Paris, le centre, dont les directives sont exécutées sur les territoires lointains par les gouverneurs ne semble pas non plus être une affaire maîtrisée. Le caractère géographique de l'éloignement de ses possessions prend ici toute sa signification. Ce qui explique que l'essentiel pour la colonie

²⁰³ Entretien personnel de Jean-Marius Raapoto.

²⁰⁴ Argentin & Lechat, 2011 : 20. En effet, le Gouverneur de la colonie détient les pouvoirs d'organisation et de fonctionnement en matière d'Instruction de 1885 jusqu'en 1956-1957 (loi-cadre Defferre). Toutefois son influence se maintient jusqu'en 1970 lorsque le Vice-Rectorat est créé sous son autorité pour gérer les compétences de l'État concernant l'enseignement du second degré et la gestion des personnels de l'Éducation nationale.

²⁰⁵ A la politique assimilationniste du Gouverneur, il faut ajouter le rapport accablant d'un inspecteur sur la situation pédagogique des années 1938-1939. Armé de considérations raciales, il fustige la langue et la culture d'origine. SPAA. *Bulletin pédagogique et administratif des Instituteurs et institutrices des Établissements français d'Océanie*, n°1 Avril 1939- Papeete Imprimerie du Gouvernement-

EFO est l'intégration de ces nouvelles attributions (juridiques, législatives, institutionnelles) dictées par Paris certes, mais rendues opérationnelles par les vassaux gouverneurs.

III.1.2 Témoignage de Flora Devatine sur les méthodes punitives de l'école

Aujourd'hui, après plus d'un siècle et demi d'acculturation française, l'académicienne Flora Devatine témoigne de la représentation négative véhiculée par l'institution scolaire.

« (32 :41) Non, Je crois que c'est à l'école, je crois qu'on a un peu diabolisé hein, non pas diabolisé, euh je crois que c'étaient les punitions excessives des gens des jeunes à l'école qui a fait que l'école devenait quelque chose de terrible. Je me souviens quand j'allais à l'école. J'étais dans ma 9^{ème} année, c'est au Pari, comme je te disais, on est venu assez tard à l'école à Papara, je voyais bien que les enfants des voisins, certains ne voulaient pas aller à l'école, les parents étaient menacés régulièrement qu'on leur envoie les gendarmes à cause de ce fils qui ne voulait pas aller à l'école. Et puis même des neveux que j'avais après, il y en avait qui ne voulaient pas aller à l'école, c'est comme si, c'était la figure qui apparaissait, c'est celle du maître, de la maîtresse, du directeur sévère qui tape sur les doigts avec une règle, c'est la punition et non pas le plaisir d'apprendre. C'est vrai que si on ne sait pas lire, on ne peut pas écrire, Ben on n'aime pas l'école »(Entretien Devatine-28 janvier 2015).

III.2 DE LA DESIRABILITE PAR L'ECONOMIE : 3^{EME} LEVIER DE LA POLITIQUE ASSIMILATIONNISTE

III.2.1 Situation pédagogique des années 1960

Nous avons vu précédemment le développement de l'enseignement secondaire et technique qui a accompagné l'installation des structures liées aux expérimentations nucléaires, dans les faits, la récupération par l'État de la compétence dans le domaine de l'enseignement secondaire a propulsé cet enseignement dans tout le bassin polynésien depuis 1964. En l'occurrence, création et prise en charge de de trois établissements principaux où un enseignement classique et moderne est assuré. Il s'agit d'abord du lycée d'Uturoa (Raiatea, Iles-Sous-le-Vent) et celui de Paul Gauguin avec ses annexes à Paopao, à Tubuai et à Taiohae. Celle de Tiputa aux Tuamotu-Gambiers était en voie de fermeture²⁰⁶.

²⁰⁶ SPAA, Fond du Gouverneur 48 W Dossier 144 n°341 Vice-Rectorat 1973. Enfin la prise en charge s'étend aux CES (collège d'enseignement secondaire) de Taravao (presqu'île de Tahiti) du 1^{er} cycle (6^{ème} à 3^{ème}) avec son annexe de Papara (commune rurale côte ouest de Tahiti). Le premier établissement d'enseignement technique (CET) est implanté à Taaone- Pirae (commune péri-urbaine) où les enseignements techniques ont été répartis

Le corollaire de l'essor pédagogique du secondaire et technique est la valorisation de la langue française, devenue une ressource linguistique à haute valeur économique. Perçue comme langue utile et moderne car les entreprises françaises s'installent durablement, elle devient désirable par l'économie. Comme l'explique le linguiste Calvet, l'industrie comme le commerce étant les formes les plus « modernes » et efficaces de l'économie capitaliste vont être assimilés à la langue française qui deviendra de ce fait la langue dominante. A l'opposé, la langue locale, dominée sera relayée aux formes « archaïques » de production (agriculture, pêche) et aux formes de vie sociale proches de la tradition locale. Il évoque ainsi « *trois couples oppositifs isomorphes* » : l'industrie et le commerce s'opposent à l'agriculture, la ville à la campagne, la langue dominante à la langue dominée (Calvet, 1984 :78). Appliqué à notre terrain, la dichotomie reste de mise avec la correspondance respective : la langue française (langue de la modernité, de la technique et technologie) s'oppose dans les consciences à la langue tahitienne (langue de la ruralité par raccourci langue rétrograde). En effet, l'enjeu social des années 60 est fortement lié à l'arrivée de la manne économique du Centre d'expérimentation nucléaire. En fait comme le souligne Calvet, l'économie est une des trois composantes qui sous-tendent le processus de glottophagie à côté de la composante juridique et idéologique.

« Il faut rechercher l'origine des conflits linguistiques dans les conflits économiques et sociaux, dans le mode de production, en bref, dans le colonialisme en tant que phénomène économique et politique ». (Calvet, 1985 :84)

III.2.2 Illustration de rapports et propos officiels politiquement corrects

Si la révolution sociale de Mai 1968 bat les pavés à Paris, elle est à peine perceptible dans nos lointaines contrées. Un rapport d'inspecteur d'académie Mr Krault révèle les résultats de l'enseignement secondaire en mai 1968²⁰⁷. Ce dernier insiste sur les conséquences de la création du lycée Paul Gauguin²⁰⁸. Les résultats montrent une fréquentation scolaire satisfaisante dans l'archipel de la Société mais insuffisante aux Tuamotu. Si comme ses prédécesseurs, les commentaires ne relèvent que les aspects comptables, de gestion administrative, peu de re-

entre l'enseignement industriel²⁰⁶ pour les trois quarts des effectifs et l'enseignement commercial pour un quart des élèves. L'enseignement industriel comporte les branches suivantes : dessin industriel, mécanique automobile, entretien des moteurs hors-bord, tôlerie, soudure, plomberie, maçonnerie, béton armé, menuiserie, charpenterie de Marine.

²⁰⁷ SPAA Fonds du Gouverneur 48 W Dossier N°1763 Administration. Compte rendu de la Conférence de l'Enseignement et des affaires sociales 1967_68_69.

²⁰⁸ Il rapporte que l'augmentation des effectifs scolaires est une conséquence des créations d'annexes du lycée Gauguin dans les îles. Les dépenses représentent 40% du total du budget du territoire pour un effectif de 1000 élèves d'origine diverses.

marques sont données concernant l'apprentissage des langues en présence. Le pédagogue note par exemple que la langue française « devrait » être parlée par tous les habitants de la Polynésie or cela ne sera pas le cas, hormis en dehors des îles du Vent où « *la langue tahitienne est le seul moyen d'expression des Polynésiens dans leur majorité* ». Pour lui, la cause de l'abandon du français après les études primaires semble venir d'une absence de motivation qui n'est sensible qu'à Tahiti. Il propose alors l'usage de méthodes d'enseignement audiovisuel, à l'instar des îles Samoa, à Pago-pago où en l'espace de 4 ans, la population locale s'est complètement accaparée la langue anglaise. Une fois de plus, si les idées sont lancées, rien dans les archives n'évoque un suivi didactique ou pédagogique de toutes ces réflexions. En somme de la fonction qui incombe à tous ces fonctionnaires d'État (Inspecteur d'éducation) depuis le Protectorat jusqu'à aujourd'hui, c'est l'aspect administratif qui ressort au détriment du pédagogique trop peu visible, fut-il sollicité.

Pendant ce temps que se passe-t-il en métropole ? La France est concernée par une série de réformes dont celle Fouchet²⁰⁹ de 1963 qui prolonge celle du ministre Berthoin²¹⁰ (1959) qui entraîne la création de collèges d'enseignement secondaire (CES). Ce changement du paysage scolaire et de son organisation précipite l'ensemble des jeunes et de nombreuses générations d'après-guerre dans le second degré. A Tahiti et dans ses îles, ces réformes engagées au début des années 1960 trouvent un terrain d'application idéal. En effet la pression démographique ajoutée à l'installation du CEP/CEA crée une ère de bouleversements économiques sans précédent. Si l'État prend en charge l'ensemble de l'enseignement secondaire public pour des raisons bien ciblées (comme évoqué dans la section 2.3.3), le Président Georges Pompidou annonce un cortège de décisions politiquement correctes pour le système scolaire lors de son voyage en Polynésie en juillet 1964 :

« Pour l'innombrable jeunesse aspirant au savoir et à l'ouverture des débouchés, un gros effort financier sera fait par la réalisation d'une cité sco-

²⁰⁹Prost, 2014., op.cit., p.27. **La réforme Fouchet** est une organisation à 3 niveaux : - l'école élémentaire qui s'arrête à 11 ans avec CM2, progressivement disparition des classes de fin d'études (CT : classe terminale). - l'école moyenne de 4 ans constituée par les CES et CEG - 3 types d'enseignement de second cycle : - enseignement général long, enseignement professionnel long, enseignement professionnel court. 2 paliers d'orientation : fin CM2 et fin de la 3^{ème}.

²¹⁰Prost, 2014., op.cit., p.26. **La réforme Berthoin en 1959** prolonge l'obligation scolaire à 16 ans. Ce qui implique une réorganisation d'ensemble. Schématiquement, il existe 4 types d'enseignement au-delà de 14 ans : 2 longs et 2 courts avec chaque fois un enseignement général et un enseignement professionnel. Une terminologie s'applique aux différents établissements. A ce schéma à deux niveaux s'ajoute un palier d'orientation à la fin de la 5^{ème}.

laire dispensant un enseignement secondaire aussi bien classique que moderne ou technique (...) »²¹¹

III.3 DE LA RECONNAISSANCE OFFICIELLE DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES LOCALES A AUJOURD'HUI ?

III.3.1 Textes de références locales et l'esprit de leur conception

En 1992, l'Assemblée territoriale adopte à l'unanimité la Charte de l'Éducation et de son rapport annexé fixant les grandes orientations, les objectifs et les principes fondamentaux du système éducatif polynésien. Le credo de cette Charte est la place de l'élève « au centre du système » qui l'oblige à être scolarisé jusqu'à l'âge de 16 ans au lieu de 14 ans. En l'an 2000, le gouvernement national adopte le Code de l'Éducation-la partie législative contenant la liste de ses articles spécifiquement applicables à la Polynésie dans un chapitre III du titre final²¹². Une « inflexion de la Charte » toujours en vigueur sera ensuite approuvée car elle indique les perspectives d'action développés en 6 points. Il s'agit avant tout du renforcement de l'enseignement-apprentissage du français, de celui du « reo mā'ohi » en deuxième point.

« Lutter contre la déscolarisation, l'absentéisme, les inégalités entre Tahiti et les archipels, restructurer l'encadrement pédagogique et développer l'enseignement professionnel et l'insertion des jeunes »²¹³

Enfin en 2011, le Territoire approuve la Charte de l'Éducation²¹⁴ Texte de référence qui se veut être un « outil de mobilisation » de la communauté éducative pour assurer « la réussite de tous les élèves » à l'École : lieu privilégié du savoir (les connaissances), du savoir-faire (les compétences) et du savoir être (respect de soi, des autres et de l'environnement). Se substituant à celle de 1992, la Charte de l'Éducation de 2011 est le fruit de longues réflexions qui ont démarré en 2000 (2003 : décisions sur de nouvelles actions, 2005 : séminaire sur atouts et faiblesses du système éducatif débouchant sur des propositions (améliorer les conditions de la scolarité, la formation des enseignants, s'adapter aux réalités locales). Un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale de 2007 souligne le manque d'efficacité du système éducatif ainsi que les difficultés récurrentes (décrochage scolaire, absentéisme,

²¹¹ Poirier, (2000 : 287). *L'enseignement catholique en Polynésie française de 1945 à aujourd'hui*. Grima Aimé est le nom du Gouverneur dans le Pacifique

²¹² Argentin & Lechat, 2011., op.cit., p. 25

²¹³ Argentin & Lechat, 2011., op.cit., p. 26

²¹⁴ Marc Debène, (2011). *La Charte de l'Éducation de la Polynésie française*. Remise par le professeur de droit public à l'UPF, Marc Debène qui définit l'importance de ce document, « synonyme de Constitution ». « Loi du pays » n°2011-22 du 29 août 2011. Article 1^{er} : « L'éducation est la priorité du Pays ». [Site du Vice-Rectorat](#).

manque de pilotage). A la lumière de ces remarques, une réflexion commanditée par le ministre de l'Éducation de l'époque, Jean-Marius Raapoto, est menée sur le pilotage de ce système éducatif. Par la suite le texte suit le parcours de reconnaissance institutionnelle de Polynésie : le Conseil Supérieur de l'éducation, puis le Haut Conseil, le Conseil économique, social et culturel et enfin l'Assemblée territoriale²¹⁵.

III.3.2 De quoi s'inspire la Charte de l'Éducation ?

Avant tout, la 1ère Charte de l'Éducation de 1992 s'est adossée sur la loi d'orientation (la loi dite Jospin) de 1989 qui place l'élève au cœur du système éducatif. Parallèlement la 2^{ème} de 2011 a repris la thématique centrale de la loi d'orientation et de programmation de 2005 avec le crédo de la réussite de tous les élèves. Celle-ci est alors accompagnée du socle commun de connaissances et de compétences, notion conçue pour garantir le droit à l'éducation. L'accent est notamment mis sur la lutte contre l'illettrisme et « l'innumérisme », la mobilisation des ressources numériques, la priorité à l'école primaire et la refondation de la formation des maîtres. La Charte de l'Éducation soulève les questions posées par l'isolement géographique, et fixe des orientations pour les transports, l'organisation des internats ou l'enseignement à distance. La volonté de s'adapter aux réalités polynésiennes doit passer par une politique ambitieuse dans les programmes et les rythmes scolaires et par une ouverture sur les relations internationales dans la zone Pacifique. Telles sont les intentions de politiques éducatives de ce texte.

III.3.3 Bilan

Ainsi les objectifs que les dirigeants se sont fixés, en retrait par rapport à ceux de métropole sont d'amener 100% de la classe d'âge à un diplôme de niveau V (CAP) et 70% au niveau du baccalauréat. En revanche par comparaison, les objectifs nationaux étaient en 1989 d'atteindre 80% d'une classe d'âge au niveau du bac ; 50% d'une classe d'âge dans une formation post-bac et 100% titulaires d'une qualification ou d'un diplôme reconnu en 2005. Le retard de Polynésie est effectivement conséquent²¹⁶.

Ainsi bien que l'enseignement des langues locales soit effectivement une spécificité culturelle comme pour les langues régionales en France, il n'empêche que l'État tient fermement à sa vitrine sur la plaque tournante qu'est le Pacifique puisqu'en assurant un enseignement

²¹⁵ Ibid.

²¹⁶ Rapport d'observations définies- Chambre Territoriale des Comptes, 2014., op.cit., p. 5

d'inspiration nationale, il participe au « *rayonnement de la langue et de la culture françaises au cœur du Pacifique* »²¹⁷.

CONCLUSION

Dans un cadre mondial de tensions au lendemain de grandes guerres, asseoir son autorité de façon durable et certaine, nécessite le passage par la force. L'empire français a connu son heure de gloire, tout comme l'empire britannique ou hollandais, tous ont usé de rapports de forces voire abusé de certaines armes de dissuasion pour dominer des peuples autochtones. L'État français pour la Polynésie a son lot d'histoires et de mémoires à assumer aujourd'hui, celles liées en particulier aux essais nucléaires dans le Pacifique durant 30 ans (1965-1995). Pour comprendre les enjeux qui ont précédé cet héritage, l'histoire nous a laissé des traces explicites que l'on pourrait résumer par l'adage « Le nerf de la guerre, c'est l'argent ! » En effet, s'il ne s'agissait pas de rapports de domination entre puissances mondiales, France versus États-Unis notamment, il n'y aurait pas besoin de tester des armes nucléaires ni de « sacrifier » des peuples éloignés de la capitale métropolitaine (Algérie, Polynésie pour la France ; Japon, Guam et Marshall pour les États-Unis). Enfin, il est bien entendu que la domination des peuples autochtones par la dissuasion nucléaire (en Polynésie notamment) devient un moyen de se mesurer les unes aux autres entre grandes puissances mondiales.

²¹⁷ Argentin & Lechat, 2011., op.cit., p. 28

CHAPITRE 3 : PROBLEMATISATION : LA NAISSANCE D'UNE

« DISCIPLINE »

Historique de cet enseignement en tant que « discipline scolaire » : marginalisation ou pas ? Pour comprendre un phénomène dans sa globalité un détour par ses origines épistémologiques s'impose : l'historique de l'enseignement-apprentissage LCP en tant que « discipline scolaire ». L'intrigue est liée en effet à la « culture scolaire » au sens de Chervel faite **dans et par** l'école qui provoque l'acculturation conforme. En clair, en quoi l'enseignement des LCP dans le niveau secondaire change le paysage du système éducatif polynésien, est-il marginalisé ou pas ? L'enjeu est de remonter dans l'historique de cet enseignement pour déceler les conditions de sa gestation depuis les années 60 jusqu'à sa position actuelle : s'il a posé problème, de quelles natures ont été ces résistances ? Nous gardons effectivement en ligne de mire la complexité qui le caractérise aujourd'hui : cela signifie la difficulté de poursuivre simultanément les objectifs politiques, patrimoniaux et pédagogiques assignés aux LCP. De même si le premier degré a souvent été le terrain d'investigations, le secondaire en est exclu. Pour quelles raisons ? Ainsi dans une perspective diachronique, nous détaillerons cinq décennies qui correspondent aux changements marquants de l'histoire des LCP. En l'occurrence, la décennie 1960 se caractérise par la confluence des faits politiques locaux, des prises de position individuelles d'anciens universitaires et du contexte international. Les années 1970 se démarquent par les réfractaires à l'introduction de cet enseignement, provenant de milieux différents (politique, éducatif, social). Par ailleurs, les éclairages sociologiques sur les représentations des Tahitiens de cette époque nous seront utiles dans notre quête compréhensive (Coppenrath 1975 ; Saura 2015). Enfin nous traiterons la période des années 1980 à aujourd'hui et plus précisément le paradoxe entre la reconnaissance officielle de la langue tahitienne, devenue « prestigieuse », et sa disparition tout aussi menaçante d'après notamment des travaux de linguistiques (Vernaudon 2015).

I- LES ANNEES 1960 : LES ANNEES DE CONFLUENCE

I.1 EN POLITIQUE LOCALE

La décennie 1960 est marquée par l'installation du Centre d'expérimentation du Pacifique (CEP) et du Commissariat à l'énergie atomique (CEA) signifiant une ère de bouleversements socio-économiques sans précédent dans l'histoire du territoire d'Outre-mer polynésien. La question de l'enseignement des LCP est alors très éloigné des préoccupations politiques et sociales. En effet selon plusieurs linguistes (Charpentier & François, 2015), jusqu'au début des années 1960, le tahitien est la langue vernaculaire, celle de communication entre les habitants des différentes îles de Polynésie transitant par le port de Papeete, ville prospère et commerciale, le français lui est davantage utilisé dans les échanges administratifs et juridiques. De son côté, le Professeur Bruno Saura (2015 :221) présente au moins trois raisons de fragilisation des langues polynésiennes durant cette décennie. C'est avant tout, la politique langagière d'assimilation de la France qui est mise en œuvre au sein de l'école française depuis l'annexion de 1880 jusque dans les années 1970. En effet si l'interdiction de parler la langue tahitienne durant cette période coloniale a représenté un traumatisme pour des générations de Polynésiens (punition du « symbole », du « coquillage »), le linguiste Jean Marius Raapoto, cité par le sociologue, dénonce « le prix de cette mise en concurrence des langues française et polynésienne » qui a causé et entraîné la désertion des bancs de l'école par les écoliers de cette époque (Saura 2015 :218). De manière complémentaire, durant notre entretien avec le linguiste Raapoto en 2015, ce dernier a rappelé à notre mémoire, les propos de certains anciens dont Papa Temana de la commune de Tautira au sujet du « symbole ». En effet, messieurs Raapoto et Temana ont évoqué une forme de résistance ou de défense de la part des jeunes qui ont intégré l'interdiction sous forme de jeu. En effet, l'interdiction de parler la langue locale dans l'espace scolaire (en classe ou en récréation) se manifestait par l'octroi d'un « symbole » qui était souvent un coquillage, une porcelaine, cet objet était remis à l'enfant ayant transgressé l'interdit durant le temps scolaire. Une punition était ainsi associée à ce symbole pour inciter les enfants à ne plus parler la langue maternelle car seule la langue française était indispensable. Ainsi concernant Raapoto et Temana, c'est l'esprit espiègle et joueur de l'enfant qui a pris le dessus sur l'injonction administrative. Cela signifie que ce « symbole » ne les a pas traumatisés contrairement à plusieurs générations de Polynésiens qui avancent parfois cet argument pour justifier leurs ambiguïtés dans les choix par rapport à la langue et à sa transmission. Toujours est-il que les deux hommes dévoilent plutôt les repré-

sentations de la société tahitienne elle-même qui a délibérément dévalué sa langue d'origine pour chercher à obtenir celle du dominant.

De même, l'interdiction de parler la langue tahitienne est une interdiction toute relative qui devait s'appliquer à un public particulier dans un cadre restreint limité (école privée en ville) et ciblé (école réservée aux enfants francophones de colons et militaires) (Salaün, 2016). Or celle-ci s'est propagée à une échelle territoriale sous l'effet de zèle de fonctionnaires durant deux siècles. Si cet épisode colonial précède une réhabilitation soudaine de la langue taboue dès 1982, il y a de quoi déboussoler les consciences. En parallèle, la question des dérives culturalistes notamment sur la langue tahitienne considérée comme pure, sacrée, biblique, réservée à une élite, a pu participer à un sentiment d'infériorité auprès de la population qui devient progressivement non tahitianophone puisqu'elle-même est attirée par le français (Saura 2015 cf. idéologies et combats notamment du théologien Turo a Raapoto.).

Jean Marius Raapoto ajoute à cela, le refus violent de la part des parents quant à l'introduction des LCP à l'école dans les années 1980 parce qu'elle signifie un retour en arrière, un retour dans l'obscurantisme²¹⁸. Fortement associée à la modernité (politique, économique et socio-culturelle), la langue française a été porteuse d'idéaux prometteurs durant les années CEP de 1960 à 1996. La violence verbale traduit ainsi un désir général de captation de la manne française sur le plan économique (transferts des fonds liés au CEP/CEA), sur le plan social et culturel : mode de vie, d'alimentation à l'occidentale, à la française (Saura, 2015) et sur le plan linguistique : le français devient la langue de la réussite scolaire et sociale. En effet, il représente une plus-value sur le marché de l'emploi en pleine croissance dans les années 1960.

Le second élément de la déperdition des langues polynésiennes est lié à l'ouverture de l'aéroport international de Fa'a'a ainsi que les infrastructures du CEP et du CEA qui ont entraîné l'installation des milliers de Français métropolitains en majorité des hommes : militaires, fonctionnaires, commerçants, ouvriers (Saura 2008 : 68). En effet, s'ils se sont intégrés à la société polynésienne pour des raisons économiques avant tout, apprendre la langue locale était le dernier de leur souhait²¹⁹.

Enfin la déperdition actuelle du tahitien est le fruit du dénigrement et de la dévalorisation par les classes sociales dominantes, considérées comme des modèles de la réussite sociale.

²¹⁸ Communication personnelle, 2013-2014.

²¹⁹ Selon le professeur Bruno Saura, (2015 : 221), si très peu de métropolitains se sont illustré dans l'effort et l'exercice de s'exprimer en tahitien, une personnalité va faire exception à la règle en la personne de Jean Ari-baud, haut-commissaire, représentant de l'État d'octobre 1997 à octobre 2001. Son intérêt d'apprendre la langue tahitienne a été perçu par les Polynésiens comme un profond respect pour ce peuple, cette anecdote est gravée dans la mémoire collective locale jusqu'à aujourd'hui.

« Il suffisait que ceux qui occupaient les positions dominantes dans la société, faisant figure d'exemples de la réussite sociale, ignorent largement les langues autochtones, pour que celles-ci soient victimes d'une dévalorisation de fait » (Saura 2015 : 221).

Si maîtriser le français est synonyme d'embauche potentielle sur le marché du travail, dans le milieu éducatif, l'enseignement technique dans le secondaire est en plein essor afin de répondre aux besoins en ouvriers qualifiés sur les quais. (cf chapitre précédent). C'est ainsi que la transmission de la langue française devient intéressante pour les familles polynésiennes, convaincues de sa valeur économique, « marchande » au sens du linguiste Jean Calvet.

Selon Frantz Fanon²²⁰ (1984), dans une situation coloniale, il est visible que la volonté du colonisé soit d'accéder au niveau socio-culturel et politique des colonisateurs notamment par la maîtrise de sa langue ou par l'adoption des habitudes vestimentaires et culinaires. Ce qui nous intrigue davantage relève de la dévalorisation « systématique » de la langue dans une société en pleine mutation, voire de la « passivité » à l'égard de cette dépréciation. Pouvons-nous qualifier ce comportement de « servile », d'aliéné, d'assujéti, du colonisé pour reprendre les idées du psychiatre martiniquais? Nous illustrons la situation par la citation du philosophe Jean Paul Sartre dans la préface à l'édition de 1961 des « Damnés de la terre ».

« Le colon n'a qu'un recours : la force quand il lui en reste, l'indigène n'a qu'un choix : la servitude ou la souveraineté » (Fanon, 1984 :21)

Monseigneur Hubert Coppenrath, de son côté rejoint également l'idée de passivité des ex-colonisés face à leur langue d'origine lorsqu'il compare le rapport du Tahitien à sa langue à celui qui attend négligemment que le fruit de l'arbre mûrisse au soleil. Si cette métaphore relève d'une attitude taoïste, en termes de transmission, l'action du Polynésien devrait être plus incisive, engagée, affirmée s'il en désire réellement la sauvegarde.

I.2 QUE SE PASSE-T-IL DU CÔTÉ DE L'ENSEIGNEMENT DU TAHITIEN ?

Les tout premiers cours de langue tahitienne sont assurés à partir de 1957 à la Chambre de Commerce par Martial Iorss (1891-1966), le référent et le spécialiste en la matière. S'il est greffier en chef des travaux de profession, ses compétences bilingues lui permettent d'être interprète d'office et du tribunal. Ces enseignements s'adressent avant tout à un public d'adultes Européens ou métis ou demis (une cinquantaine de personnes) qui manifestent un intérêt nouveau contrairement à la population « indifférente ou passive ». En fait, comment

²²⁰ Fanon, Frantz, et Jean-Paul Sartre. 1984. *Les damnés de la terre*.

expliquer les vicissitudes dans les représentations des Tahitiens au sujet de leur langue ? Selon Hubert Coppenrath (1975 : 284), c'est la combinaison des faits politiques au niveau international et au niveau local qui va bouleverser les comportements des Tahitiens.

En effet, à plusieurs titres, l'année 1957 sera emblématique, empreinte de bouleversements sur le plan politique, électoral : elle correspond d'abord aux élections législatives qui amènent la victoire foudroyante du premier parti nationaliste tahitien, le RDPT : « Rassemblement démocratique des populations tahitiennes » et le succès de son leader Pouvanaa a Oopa. Si ses talents d'orateur ne sont plus à démontrer, son combat politique et social en faveur du peuple opprimé par les travers de l'administration coloniale lui procure le surnom de « Te Metua » (le père). Son parti politique va ainsi porter tous les espoirs d'un peuple assoiffé de justice sociale et fiscale : il s'agit de combattre notamment « les inégalités raciales et sociales qui subsistent », d'« océaniser » les cadres par le développement de l'enseignement. Il faut également arrêter la spoliation de la propriété tahitienne par les groupes d'exportateurs (Compagnie française des phosphates qui exploite l'île de Makatea de 1946 à 1966) et empêcher l'Administration de tout contrôler à la place des institutions territoriales (l'Assemblée représentative et le Conseil des districts). C'est aussi dans cet élan politique que l'enseignement de la langue tahitienne sera clairement affiché selon l'historien Régnauld²²¹. Sauf que dans les faits, l'histoire nous apprend qu'aucune initiative de politique d'enseignement franche ne sera prise au motif de résistances multiples.

C'est ici que le témoignage de personnalités locales notamment de Flora Devatine, de Jean Marius Raapoto et de Sylvia Richaud viennent compléter les pointillés manquants de cette histoire. Selon Jean Marius Raapoto et Flora Devatine, l'enseignement du tahitien dans les années 60 n'existait pas au motif de plusieurs résistances. Le plus violent selon Jean Marius Raapoto, ex-directeur de l'établissement Viénot dans les années 60, est manifesté par le refus catégorique des parents quant à l'introduction de cette langue à l'école. Cette initiative a été en effet considérée comme une offense discriminatoire car elle allait garder les Polynésiens à l'écart de la réussite sociale, scolaire française. Selon Flora Devatine, il a fallu un personnage influent et charismatique comme Turo Raapoto pour décider d'enseigner le tahitien au lieu d'enseigner les Lettres, études qu'il a menées en métropole avant de revenir sur le territoire. C'est un trio d'enseignants qui va introduire le tahitien au collège de Pomare bien avant l'officialisation de l'Académie tahitienne, d'abord en supplément dans un emploi du temps chargé puis en choix linguistique à côté de l'espagnol.

²²¹ "Histoire de l'Assemblée de la Polynésie française" est une création de Christian Gleizal. Conseiller historique : Jean Marc Regnauld. ©Assemblée de la Polynésie française. (Référence à préciser)

« A Pomare, non parce que ce n'était pas encore mis en place, et là, c'est là que Turo Raapoto, qui de retour sur Tahiti avec sa licence de français-là, il ne va pas vouloir devenir pasteur, il va enseigner à Pomare, non pas du français mais du tahitien, après il va préparer son DEA de tahitien... C'est lui qui va ouvrir l'enseignement, puis Sylvia Richaud qui va venir aussi, et à trois on va faire l'enseignement du tahitien en même temps Sylvia de l'anglais, et moi de l'espagnol » Entretien Devatine (Séquence audio 37 :06)

De même vers les années 1979, Flora Devatine va assurer la formation pédagogique des enseignants de tahitien, aidé d'un conseiller pédagogique missionné de France. L'animation pédagogique sera ensuite continuée par Teriieroo Victor, membre de l'Académie tahitienne.

I.3 SOUS INFLUENCE INTERNATIONALE

En corollaire de cette montée populaire de Pouvanaa, il faut noter le retour des premiers étudiants tahitiens de métropole, notamment ceux qui sont bercés par l'idéologie de « Mai 68 », par la période de luttes et affrontements politiques notamment de la fin de la guerre du Vietnam et par le déclin de la carrière politique du général de Gaulle. Soucieux de la particularité de leur identité, nouvellement formée au contact de l'Autre, certains étudiants feront des choix déterminants pour une carrière politique (Jean Marius Raapoto, Jacqui Drollet) écologique : anti-nucléaire (Henri Hiro), leur engagement n'aura d'égal que leur courage, dans une société en pleine effervescence culturelle (Saura 2008 : 70).

Par ailleurs, si ces individualités sont influencées par des idéaux et combats politiques nationaux, le contexte international et en particulier dans le Pacifique est animé par les locuteurs de langues des minorités qui s'organisent et qui revendiquent leurs droits en face des langues dominantes, nationales ou internationales C'est ainsi que dans les états nouvellement indépendants ou en voie de l'être, les politiques éducatives ou langagières sont en faveur de l'enseignement des langues locales. La Polynésie va se retrouver au centre de ces préoccupations idéologiques et politiques (Coppenrath, 1975). En l'occurrence, en 1977, Flora Devatine, une de ces anciens étudiants précités, futur membre benjamine de l'Académie tahitienne rédige un article sur le bilan de la culture en Polynésie adressée à l'Unesco, à la demande de ce dernier (Devatine, 1979)²²².

²²²Devatine, 1979. « Conservation du patrimoine culturel et développement des cultures océaniques »

II- LES ANNEES 1970 : DES ANNEES PROPICES ?

II.1 LA MAINMISE DU VICE-RECTORAT DANS LA POLITIQUE DE FRANCISATION

La décennie 1970 se caractérise par de grands changements dans les structures immobilières dans le premier comme dans le second degré. Par exemple, le premier degré s'affranchit des écoles enfantines par la scolarisation avancée à 3 ans au lieu de 5 dans les écoles maternelles. En effet l'optique visée des politiques d'assimilation reste la diffusion rapide de la langue française, le fait d'ouvrir des classes maternelles dans les districts permet de remédier au handicap de la langue parmi les enfants éloignés de la capitale où le français est de plus en plus usité. La scolarisation des enfants en âge de fréquenter l'école est ainsi totale dans les villes comme dans les districts en revanche l'absentéisme est flagrant dans les milieux pauvres ou dans les « familles mal structurées »²²³.

Concernant la qualification des maîtres, l'insuffisance de leur formation est une remarque récurrente dans les rapports officiels²²⁴. Au niveau administratif, bien que de compétence générale de l'État, le bureau pédagogique du Vice-Rectorat est à l'origine de la rénovation de l'ensemble des méthodes pédagogiques, il propose des stages d'information et de formation et procure des brochures, du matériel et des manuels pédagogiques. Son implication va jusqu'à l'octroi de livres de français dans les cours élémentaire et cours moyen ainsi que les inspections dans le cadre de la formation des maîtres. Les écoles, elles, se donnent les moyens d'acquérir des postes de radio et des magnétophones à transistor, elles s'équipent en appareils audio-visuels pour suivre la tendance didactique en vogue en métropole (Puren, 1988 : 284) concernant du moins l'enseignement des langues vivantes. Toutes ces mesures illustrent la politique de francisation des méthodes pédagogiques. Concernant le secondaire, l'application de la réforme Haby en 1977-1978 qui suit le processus d'unification et de démocratisation vers un collège unique va se traduire par l'acquisition de l'État des terrains destinés à l'implantation soit d'un GOD (groupement d'observation et de développement), soit d'un CES (collège d'enseignement secondaire) dans certaines îles éloignées dans le but d'améliorer les structures des bassins concernés²²⁵. La volonté demeure la décentralisation vers les archipels les plus éloignés. Au bilan, le Vice-Rectorat déploie les moyens nécessaires pour le développement scolaire.

²²³ SPAA- 48w -Dossier 100- Enseignement 1971-1972. Rapport du chef du gouvernement à l'inspecteur des affaires administratives. Rapport du territoire concernant l'activité du conseil du Gouvernement. État des services publics exercice 1970

²²⁴ Ibid.

²²⁵ Assemblée territoriale. Session budgétaire ordinaire de 1977-1978. Service de l'éducation.

II.2 LE STATUT POLITIQUE

Si le statut d'autonomie de gestion de 1977 (loi du 12 juillet) ne modifie pas sensiblement en matière d'enseignement la répartition des compétences antérieures (Argentin et Lechat)²²⁶, l'enseignement des langues locales devient une des spécificités du système éducatif polynésien. C'est ainsi qu'en 1978 par lettre²²⁷, le Ministre de l'Éducation autorise l'introduction de cet enseignement dans le second cycle à la condition qu'il n'entraîne pas de « demandes de moyens complémentaires en termes d'emplois nouveaux ou d'heures supplémentaires ». Or le Vice-Recteur (A. Gioud) malgré deux relances épistolaires n'a pas eu les crédits d'heures pour faire assurer cet enseignement dans le second cycle. Politiquement et juridiquement, il ne pouvait pas non plus demander au Territoire de financer des postes d'enseignants pour le second degré. Sa seule manœuvre possible est de trouver parmi les personnalités du territoire des spécialistes de linguistique susceptibles de contrôler et d'apprécier les connaissances des candidats ayant opté pour le tahitien au baccalauréat. Il faut comprendre ici le décalage entre les décisions de Paris le centre et les actions inédites que doivent gérer les Gouverneurs au sein des colonies périphériques. Quant au programme du Brevet des Collèges, l'introduction du tahitien ne semble pas d'actualité à ce niveau des études dès 1981. Par ailleurs, au nouveau centre de formation des instituteurs qui remplace le Cours Normal, à l'École normale mixte d'instituteurs, créée en 1979 (Argentin & Lechat, 2011 :21), les instituteurs CEAPF disposent d'un statut qui applique les programmes nationaux en y ajoutant l'enseignement de la langue tahitienne. Pour autant en 1974, Paul Prévost introduit la langue tahitienne aux programmes de la formation des maitres (Coppenrath, 1975).

II.3 TIMIDES INITIATIVES PEDAGOGIQUES LIEES AUX LCP

Concernant l'enseignement des langues polynésiennes, de multiples initiatives ont été prises (et publiées depuis 1975) essentiellement par les membres (ou futurs) de l'Académie tahitienne en gestation depuis le début des années 1970. Selon les rapports de l'Assemblée territoriale, le Conseil de Gouvernement décide cette année-là la création d'une commission d'études composée de pédagogues et de personnalités, chargée d'examiner les modalités et conditions d'introduction de la langue tahitienne dans les programmes scolaires. Ce document prévoit un enseignement progressif de la langue entre 4 et 14 ans, un enseignement en option

²²⁶ Argentin & Lechat, 2011., op.cit., p. 20. Création par délibération de l'Assemblée territoriale du Service territorial de l'Éducation (SE) en 1975 : gestion de l'enseignement du premier degré. Il deviendra Direction de l'enseignement primaire en 2001 (DEP). 1er degré est placé sous l'autorité du Directeur du Service territorial de l'Éducation tandis que le second degré reste de compétence d'État.

²²⁷ SPAA. Lettre de l'Inspecteur d'académie (A. Gioud), Vice-recteur au ministre de l'Éducation ; lettre n°3/140/EG/HH du 30 juin 1978.

dans les classes secondaires, un enseignement obligatoire à l'École Normale et la possibilité d'une expérimentation. Cependant, si très peu d'archives évoquent cette investigation pédagogique basée sur l'enseignement des LCP, nous lisons l'implication de nombreux élèves sur une durée de 3 ans. En effet, dans les années 1976-1977 jusqu'en 1979, 34 classes de Cours élémentaire 2 (CE2) de l'enseignement privé et de l'enseignement public puis dans 30 classes de CM1 et CM2 ont servi de terrain de recherches au CRDP. Elle s'appuie sur une méthode audio-visuelle mise au point par ladite commission pédagogique en 1975. Celle-ci aurait par ailleurs eu du succès dans l'enseignement privé mais le CRDP a estimé à 30% la proportion de maîtres qui ont tenté de l'appliquer. Au bilan, la note précise toutefois qu'il ne s'agit pas d'un enseignement en tahitien mais plutôt d'une approche de la langue par le biais de chants, de poésies, d'entretiens et de comptines. Ce qui mérite une attention particulière relève des résistances venant des enseignants. Nous verrons plus loin que ce détail est loin d'être anodin. Dans les établissements secondaires, cet enseignement va naître des convictions personnelles des futurs membres de l'Académie tahitienne. A l'instar du futur académicien Iorss Martial qui donna des cours dès 1957 à la Chambre du commerce, ici, ce sont essentiellement le père Hubert Copenrath (1975 :285)²²⁸, de confession catholique et le Pasteur John Doom de confession protestante qui démarrent cet enseignement. N'ayant aucune assise législative ou institutionnelle (texte de cadrage et de pilotage), leur démarche consiste à encourager les apprenants à suivre les cours de langue tahitienne qui allaient être sanctionnés par un diplôme. Si cette qualification n'a aucune valeur officielle puisque le certificat d'études de langue tahitienne n'est pas reconnu, elle est restée néanmoins un crédit hautement symbolique aux yeux des premiers candidats. Quant aux méthodes, en 1969, elles reposent sur le rôle transitionnel de cet enseignement au service de la langue française. Il s'agit fondamentalement de modes d'expression culturelle : danse ('aparima), chant, art qui sont mis en valeur à l'école mais dont l'enjeu n'est clairement pas dans la transmission des LCP mais plutôt dans « l'intégration de l'école dans la société locale »²²⁹.

« Des classes expérimentales de 80 abordent l'étude de la langue tahitienne dans le but de renforcer l'acquisition des structures du français, tout en valorisant les éléments culturels propres au pays » (Copenrath, 1969).

C'est ainsi qu'en complément de ces initiatives émanant du privé catholique, Paul Prévost (autre académicien) accompagné du Père Hubert Copenrath s'organisent pour éditer un ma-

²²⁸ Communication personnelle 2016-2017

²²⁹ Copenrath, 1969. « Les enfants ne sont pas des « tiki »

manuel d'enseignement de langue tahitienne en cours élémentaire publié en 1975²³⁰. Non seulement, ce livre compile les cours du soir que le premier auteur dispense aux élèves depuis quelques années à la Chambre du Commerce de l'époque, il marque également le point de départ d'une démarche réflexive sur la didactique et la pédagogie de la langue tahitienne. Enfin de concert avec le politique, Paul Prévost n'oublie pas de remercier la générosité des membres du Conseil de Gouvernement et de l'Assemblée territoriale dont les subventions ont permis la publication et la diffusion à l'échelle locale de son œuvre.

Par ailleurs, au niveau national, la cause des Polynésiens est acquise concernant l'introduction des langues locales dans le second cycle. Cette mesure entraîne la conception de supports pédagogiques tels les manuels scolaires et les documents d'accompagnement pédagogique. Cette dernière est alors centralisée par les membres de l'Académie tahitienne (fraîchement instituée en 1972) en collaboration avec le Service de l'Éducation. De cette collaboration naîtront deux publications en 1979 sous forme de manuels scolaires intitulés « Ta'u puta reo tahiti » (mon livre de langue tahitienne)²³¹ qui serviront également de supports d'évaluation jusqu'aux premières sessions du BAC et du BEPC (en 1991)²³². Si ces ouvrages se caractérisent par une démarche structurale permettant de construire des énoncés de façon systématique à partir de morphologie lexicale ou syntaxique, leur usage en tant que support d'évaluation en fin de parcours secondaire (BAC) démontre le manque d'outils pédagogiques adaptés aux différents âges et cycles d'apprentissage. C'est pourquoi dans une lettre datant de 1982, le Vice-Recteur (Mr Chalois) signale au directeur de l'Académie tahitienne (Maco Tevane) l'inadéquation entre cet ouvrage conseillé par les académiciens utilisé en CM2 et l'âge des candidats aux épreuves du baccalauréat. Il demande ainsi des conseils d'ouvrages et d'œuvres de référence pour les enseignants et les apprenants, un recueil de textes en nombre réduit sur lesquels les candidats du BEPC et ceux du BAC pourraient être interrogés. Il partage également une suggestion faite par un des établissements dispensant l'enseignement du tahitien, à savoir la traduction de l'œuvre de Stevenson. Enfin, il sollicite une transparence sur les directives de travail et de programmes permettant aux enseignants de mieux préparer les élèves²³³. Cet usage inapproprié est d'ailleurs rapporté au Conseil du gouvernement qui commande alors la publication de textes plus littéraires et plus adaptés à l'âge des candidats aux dits

²³⁰ Prévost & Coppenrath. 1975. Nā roto tatou i te reo tahiti. Manuel de tahitien moderne : cours élémentaire.

²³¹ Ces fascicules au nombre de 4 « Tā'u puta reo tahiti » (mon livre de langue tahitienne) seront utilisés en classe de CM2 mais également pendant les premières épreuves orales de tahitien au BAC et au BEPC.

²³² Argentin & Lechat, 2011., op.cit., p. 24 - Arrêté ministériel du 5 juin 1991. Cet arrêté de l'Éducation nationale va permettre de présenter le tahitien comme une épreuve facultative de langues régionales dans les examens du BEP et du CAP.

²³³ SPAA-Enseignement du tahitien : recueils de textes pour le bac- 3 février 1982.

examens. D'une pierre deux coups, l'Académie lance un concours d'écriture en tahitien donnant ainsi naissance aux deux livrets « Hei pua ri'i Tome 1 et 2 » devenus des classiques dans l'enseignement du tahitien dans le secondaire. Il faut enfin ajouter l'existence de recueil de textes dont la paternité est attribuée à Turo a Raapoto intitulé « Recueil de textes pour terminales » édité par le Service de l'éducation (SE) dans les années 80.

En somme, dans les années 70, si l'État ne cache pas sa politique d'assimilation et de diffusion rapide de la langue française via les actions mises en chantier par le Vice-Rectorat²³⁴, les politiques éducatives du territoire ne semblent pas en phase pour affirmer sa volonté de favoriser le bilinguisme dans les écoles. Il nous faut en juger par la lettre du chef de la subdivision administrative des îles du Vent au chef du Service de l'Enseignement en 1977²³⁵ qui soulève le phénomène et ce malgré les compétences de la Polynésie en matière d'enseignement des langues locales. En effet, le contexte politique est agité par des débats et obstacles liés à la création de l'Académie tahitienne, à l'Assemblée Tahitienne et aux résistances des enseignants du premier degré quant à l'introduction de la langue locale.

De son côté, Flora Devatine (la benjamine de l'Académie tahitienne à sa création) témoigne effectivement que dans les années 1968-69-70 jusqu'à 1974-1975, « l'idée était que le bilinguisme ne devait pas exister » sous prétexte qu'ailleurs en Afrique notamment, grâce aux courriers de l'Unesco, les tentatives se sont soldées par un échec (Séquence audio 11 :37)²³⁶. Selon elle, des malentendus ont eu raison du retard des autorités sur l'introduction du tahitien au collège. Elle ajoute que Turo Raapoto va prendre les choses en mains en ouvrant ainsi l'enseignement de la langue tahitienne au collège privé protestant de Pomare à Papeete dans les années 1975 dans son horaire d'enseignement et à plusieurs niveaux. Il sera accompagné de ses deux collègues femmes, Sylvia Richaud et Flora Devatine elle-même. Une série de tâtonnements pédagogiques caractérisent ces débuts mais pour une meilleure reconnaissance de cette langue, il est décidé de la mettre au même niveau, en l'occurrence, en concurrence avec les autres langues d'enseignement (Séquence audio : 59 :21). Enfin lorsqu'elle assure la direction de l'école Viénot tout en assumant la formation pédagogique des enseignants en tahitien, elle est aidée par un conseiller pédagogique missionné de France. L'animation pédagogique est ensuite continuée par Teriieroo Victor, également membre de l'Académie tahitienne. Si les enseignants sollicitent l'acquisition des bases linguistiques de la langue tahi-

²³⁴ SPAA : Fonds du Gouverneur 48 w. Dossier 100. Enseignement 1971-72

²³⁵ SPAA : Lettre du Chef de la subdivision administrative des îles du Vent : JJ Delarce à monsieur le Chef du Service de l'Enseignement territorial. Bilinguisme dans les écoles primaires- Mai 1977. Pas de source : Fonds du Gouverneur ? Assemblée territoriale ? Vice-rectorat ?

²³⁶ Communication personnelle sous forme d'entretien. Flora Devatine, 28 janvier 2015, Séquence audio (11 :37)

tienne pour être en mesure d'en assurer le strict minimum, il semble que la doxa pédagogique de l'époque relève plutôt des méthodologies traditionnelles (Puren, 2006) basées sur la lecture, grammaire, traduction :

« (...) la lecture au début, que de l'oral au niveau primaire : des récitations, des lectures et c'est seulement en cours moyen, qu'on passe à l'écrit.²³⁷ »

II.4 RESISTANCES PASSIVES DES POLYNESEIENS EUX-MEMES AUX LCP

Que faut-il retenir des prémices de l'enseignement-apprentissage des LCP, en particulier du contexte socio-culturel et politique de cette époque ? Il nous semble qu'il faut garder à l'esprit la volonté générale des personnalités locales d'horizon professionnel et confessionnel différents d'enculturation de la population tahitienne via l'enseignement des LCP. Si cette volonté agit comme un liant entre les différents membres, les dissensus à l'interne seront variés et tenaces compte tenu des convictions religieuses et éminemment politiques. Il suffit pour cela de citer l'exemple de l'harmonisation de la graphie tahitienne qui a finalement abouti à la reconnaissance de deux graphies officielles : celle de l'Académie et celle de l'Église protestante mā'ohi (EPM). La seconde justifiant de son autorité « historique » puisque les missionnaires protestants aidés par les autorités politiques de l'époque (Pomare II, Tamatoa, Tapoa, Teriipaia etc.) furent à l'origine des premiers écrits en langue tahitienne dont la traduction de la Bible, l'écriture des textes de lois (code Pomare, 1820) et autres textes de référence (« puta tupuna » : livres des anciens).

Ainsi précédant cette ambiance de guerres intestines au sein de l'Académie en quête de reconnaissance, la situation sociale des années 1960 est assez complexe au motif de plusieurs obstacles à différents degrés : psychologique (complexe d'infériorité), curriculaire (formation des maîtres), scolaires (représentations négatives sentiment de ne plus être chez soi en cf. Henri Hiro). Si l'on peut percevoir une forme de précipitation dans le fait que l'intelligentsia locale revendique soudain toute forme d'autonomie : l'autochtonie (sur le plan culturel), l'autodétermination (sur le plan politique et environnemental dans la lutte contre les essais nucléaires), il ne faut pas omettre le contexte national de mai 1968. En effet, d'une manière indirecte mais intense, l'esprit de Mai 68 touche la Polynésie car les « lanceurs », les piliers du mouvement dit « renouveau culturel » sont les étudiants polynésiens revenus de leurs études en France à la même époque (Henri Hiro, Turo a Raapoto, Drollet etc.)

²³⁷ Entretien Flora Devatine, 28 janvier 2015. Séquence audio (39 :20)

Il convient ainsi de soulever l'obstacle psychologique chez les enfants mais également chez les enseignants. En effet, tous ont intégré la politique d'assimilation française exercée depuis plus de deux siècles et la décision de réapprendre la langue tahitienne au sein de l'école alors qu'elle a été longtemps mise à l'écart et dévalorisée, arrive comme un choc difficile à absorber. Pour Flora Devatine, les blocages psychologiques se ressentent chez les jeunes qui sont en « situation d'interdiction », « de gêne et d'embarras ». Tout l'enjeu de cet enseignement-apprentissage à ses débuts consiste à changer les mentalités des Polynésiens eux-mêmes dans leur rapport à leur langue d'origine.

« C'est comme si, il fallait réconcilier un peu les gens avec, reconnaître cette langue, la langue en fait des enfants à la limite. Mais quand ils arrivent à l'école, c'est comme s'ils sont en situation d'interdiction de cela, donc de gêne et d'embarras, donc il fallait qu'ils soient à l'aise avec. Parce que même, c'était étonnant parce que même les élèves qui parlent tahitien chez eux, quand on les accueille en tahitien, il y en a qui sont surpris, et puis euh d'un air de dire « Mais ici on ne parle pas tahitien, on parle français. Donc c'était assez complexe aussi comme situation »(Devatine, Séquence 39 :41).

Quant aux enseignants, l'obstacle psychologique provient d'un malaise linguistique qui résulte d'un degré d'acculturation française important. Il faut enfin ajouter l'univers des représentations négatives au sujet des enseignants incompetents à l'enseignement du tahitien. Pour Flora Devatine, si certains enseignants peuvent ressentir un « complexe d'infériorité », cela provient du mode de recrutement des années 70. En effet, l'absence d'enseignants LCP qualifiés au niveau secondaire a constitué un des freins à l'introduction de cet enseignement. Malgré son article à l'UNESCO en 1979 dans lequel l'académicienne revendique la crédibilité des pasteurs et diacres protestants en tant qu'enseignants de la langue tahitienne, son avis ne sera pas retenu. Le système français impose en fait la validation des acquis par une autorité non religieuse, c'est pourquoi les enseignants PEGC d'origine polynésienne volontaires ont été sollicités pour assurer les premiers enseignements (Séquence audio, 51 :47). Une autorisation d'aptitude à enseigner la langue tahitienne, qui est délivrée par l'Académie tahitienne suffisait alors pour devenir enseignant PEGC x-matière/Tahitien. Aussi imparfaite que cette mesure fût, elle a eu le mérite de justifier l'ouverture du centre de formation aux langues et cultures polynésiennes (CFRLCO) dirigé par Turo Raapoto jusqu'en 1991. Si beaucoup d'espoir ont précédé cette organisation, selon Flora Devatine, ce projet a toujours vacillé depuis sa gestation. Enfin si la résistance vient des Polynésiens en tant que premiers apprenants

au collège de Pomare ou en tant qu'enseignants, l'obstacle à l'introduction de l'enseignement à l'école primaire provient également de la communauté scientifique d'alors. Pour exemple, le directeur de l'ORSTOM de l'époque apposera son veto en ces termes :

« Mme Devatine, vous ne vous rendez pas compte du choc psychologique que vous allez créer dans les esprits des enfants métropolitains ! » (Devatine, séquence audio 48 :36).

Notre expérience de praticienne au collège-lycée nous dit que les enfants métropolitains font partie des éléments moteurs des classes de LCP compte tenu de leurs qualités d'adaptation à une nouvelle situation sociolinguistique, de leur aisance dans un système scolaire structurellement identique aux leurs mais en particulier compte tenu des méthodes d'évaluation essentiellement basées sur la mémorisation. En somme, il convient de retenir que les freins à l'introduction des LCP dans le secondaire ont été protéiformes dès le commencement pour des raisons politiques d'une part et psychologiques d'autre part. En effet, la langue est un élément de pouvoir et de domination symbolique des anciens colonisateurs sur les anciens colonisés (Fanon, 1984). Le rapport de force entre la communauté scientifique et l'académicienne est évident puisque le confort des enfants métropolitains (en minorité numérique) préoccupe davantage que l'échec scolaire qui touche particulièrement les enfants polynésiens (en majorité numérique).

En outre si dans les années 1970, la problématique liée à l'échec scolaire est connue des autorités locales, celui-ci touche particulièrement la fraction polynésienne de la population, ce phénomène n'a donc pas disparu du paysage scolaire cinq décennies plus tard, il s'est au contraire massifié. Pour l'académicienne, le motif de l'échec scolaire se trouve dans la « résistance passive » car c'est « une manière de refuser l'assimilation ».

« La raison nous paraît la résistance passive, une manière de refuser l'assimilation. Elle ne s'exprime pas en paroles, mais elle constitue une carapace, aussi bien chez les jeunes que les adultes, carapace qui isole d'un monde extérieur où tout évolue trop vite, où l'on ne sent pas à l'aise, car on a conscience qu'on ne peut pas agir sur son devenir » (Devatine, 1979).

Dans une étude demandée par l'UNESCO sur la « conservation du patrimoine culturel et le développement des cultures océaniques »²³⁸, Flora Devatine évoque le malaise social des

²³⁸ Devatine.1979., op. cit.

familles polynésiennes par la notion de « conscience diffuse de la marginalité » des habitants des îles qui savent « inconsciemment que c'est à la ville que s'élabore le progrès »²³⁹.

« Ils ne veulent pas que leurs enfants soient comme eux des marginaux ; ils ont de l'ambition qui passe par l'école européenne. Sciemment la tradition orale se tari. Les vieux laissent les jeunes se débrouiller (...) ceci est confirmé par l'hostilité de certains parents polynésiens à l'introduction du tahitien à l'école... » (Devatine, 1979).

Son étude conclut par un appel à « laisser le temps au temps », puisque « le temps ne respecte que ce qui a été construit avec lui ». En évoquant ainsi « l'immobilisme polynésien », ce n'est pas pour refuser le progrès ni l'évolution inéluctable, ce qui reviendrait à une « marginalisation suicidaire », mais c'est pour relativiser le temps occidental par opposition à celui de l'océanien. En effet le temps de chaque groupe n'est pas le même, chaque culture n'est pas située dans le même fuseau horaire (Devatine, 1979).

Parallèlement à ces propos remplis de sagesse qui caractérisent cette grande dame, le pasteur Samuel Raapoto brosse un tableau de la famille polynésienne : celle vivant à Tahiti et celle habitant les autres îles de Polynésie. Selon lui, la cellule familiale de cette époque est prise en étau entre « l'ancienne société aux coutumes bien établies dont il ne reste plus grand chose, et le monde moderne à l'esprit individualiste et égoïste ». En effet selon lui si la société polynésienne est prisonnière de cette sorte de « no man's land », la raison vient de la non-responsabilité des familles qui n'ont plus conscience de leur devoir. Il oppose notamment les foyers sur l'île de Tahiti à ceux des îles où les conditions de vie semblent plus complexes encore.

« Pour saisir la contexture polynésienne de la famille, il faut faire intervenir la notion égalitaire. En grandissant, l'enfant devient un jouet aimé mais non éduqué ». (Samuel Raapoto, 1976)²⁴⁰

Au final, les deux visions micro et macro sociales, se rejoignent en effet sur l'idée d'un dépassement voire d'une impuissance face aux événements sociétaux contre lesquels on cherche à se défendre malgré tout. C'est ainsi que l'étude des représentations des locaux, natifs, locu-

²³⁹ En littérature contemporaine tahitienne, le regretté Patrick Amaru Araia en a fait le sujet d'un de ses ouvrages « Prémices de l'abondance » (Te tau nō te 'auhunera'a) prix littéraire du Président de 2000. Il s'agit de Teruake un jeune homme originaire des îles Tuamotu qui rêve de Tahiti comme d'un eldorado.

²⁴⁰ Samuel Raapoto. 1976. La famille chrétienne.

teurs concernant l'enseignement-apprentissage des LCP deviendra une préoccupation majeure de notre thèse.

III-LA DECENNIE 1980 ET LA RECONNAISSANCE

Les années 80 sont traversées par la création de nombreux centres de formation d'enseignants. L'histoire nous dit aujourd'hui que les autorités métropolitaines se sont conformées à toutes ces dispositions car les tensions étaient ailleurs, elles étaient inhérentes à la situation locale qui devait gérer les difficultés d'ordre politique et linguistique. En effet, selon une note anonyme des archives, deux écoles coexistaient dans le système éducatif polynésien une école « popa'a » d'une part, une école tahitienne d'autre part d'un niveau inférieur²⁴¹. A cette dualité socio-politique s'ajoute l'officialisation de l'enseignement de la langue tahitienne qui allait provoquer un rejet des autres langues vernaculaires comme le marquisien ou le mangarévien. Enfin une des conséquences de l'enseignement du tahitien à l'école allait être la diminution d'heures d'enseignement du français. Si ces exemples sont autant d'appréhensions que de facteurs anti enseignement-apprentissage des LCP, l'anonymat en dit long sur l'ambiance politique et sociale de cette époque. Il faudrait également garder à l'esprit que les inégalités socio-économiques des familles constituent une fois de plus un combat idéologique qui reste présent dans les débats.

III.1 APPLICATION DE LA LOI DITE DEIXONNE 1981

La reconnaissance de la langue tahitienne devient effective grâce à l'extension de l'application de la loi dite Deixonne en 1981. Si l'apprentissage du tahitien devient obligatoire pour les scolaires à partir de 1984, en raison de son existence reconnue dans les programmes et du volume horaire de 2h40 hebdomadaires assignés aux instituteurs dans toutes les écoles publiques de Polynésie, les lycéens, eux, devront attendre l'an 1988 pour choisir cette langue en épreuve obligatoire ou facultative selon le bac général, technologique ou professionnel. Désormais la nouveauté réside dans le fait qu'elle peut faire l'objet d'une épreuve écrite ou orale. L'impact de l'application de cette loi Deixonne va transformer le paysage du système éducatif polynésien notamment par les programmes et modalités horaire d'une part, mais par la construction de différents centres de formation universitaire et de recherche (CFRLCO, Service territorial de la promotion universitaire) à partir de 1983 d'autre part. Un an après, la Convention État-Territoire est signée pour former les PEGC (Professeurs d'enseignement général des collèges) en lettres-tahitien. Parallèlement, la DES (direction de l'enseignement

²⁴¹ SPAA- Note anonyme sur l'Enseignement à l'école maternelle et primaire- avril 1980.

secondaire) : entité territoriale chargée notamment de la gestion et de la formation continue des personnels, de cadrage (contrôle des enseignements, programmes et méthodes d'enseignement) et de pilotage (mission pédagogique générale, planification) des enseignements du secondaire, est créé en 1987. Puis, hasard du calendrier (?), l'État crée l'Université française du Pacifique (UFP) avec un centre à Papeete, qui deviendra plus tard Université de Polynésie française de plein exercice, et un centre à Nouméa devenu ensuite Université de Nouvelle Calédonie (UNC). En raison de la montée en puissance de l'UFP notamment par l'ouverture progressive des filières, le service territorial de la promotion universitaire est dissous en 1992.

Toutefois, à l'instar du professeur juriste, Marc Debène (2011), nous cherchons à comprendre quelques ambiguïtés polynésiennes. En effet, s'il arrive que l'État reste ambiguë notamment sur le statut de la langue tahitienne (co-officialité, langue régionale), il propose très souvent des mesures alternatives dans l'histoire de l'enseignement des LCP (Debène, 2011 :307)²⁴². Il est bon d'évoquer ici un paradoxe lié au choix qui incombe aux dirigeants et finalement à la société polynésienne depuis les premiers pas de l'enseignement du tahitien dans le secondaire. Si le territoire a toute latitude en principe et en droit pour penser d'une part un curriculum spécifique à la Polynésie²⁴³, et la possibilité de créer des diplômes territoriaux d'autre part, il nous est alors permis d'interroger à la fois le manque d'enthousiasme pour une « décolonisation de l'école » et « l'obsession » du curriculum national selon les termes de Marie Salaün (2013). Plus encore, quels sont les enjeux cachés derrière le fait d'avoir les mêmes diplômes que la France ? Ainsi de quel côté de l'hémisphère se situent fondamentalement les doutes ? Ces demandes restent en sourdine tout du long de notre investigation.

III.2 BESOINS EN FORMATIONS INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS

L'historique des centres de formation des maîtres dont celui du centre de formation et de Recherche sur les Langues et Civilisations Océaniques (CFRLCO) nous paraît éclairant (ou du moins intrigant) sur certaines ambiguïtés politiques internes au territoire : entre volonté de développer l'enseignement des LCP et rapports de pouvoirs.

²⁴² Debène. 2011. « Langues de Polynésie Française et la Constitution : Liberté, Égalité, Identité. »

²⁴³ Du même gabarit que le Socle commun de connaissances proposé à tous les élèves métropolitains jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire à 16 ans.

III.2.1 Le CFRLCO

Au départ, le CFRLCO a été créé pour servir d'antenne à L'INALCO²⁴⁴, la convention entre lui et le Territoire ayant connu un parcours mouvementé depuis 1985²⁴⁵. Ses missions ont trait à la formation des formateurs et des enseignants à l'enseignement et à la recherche en langues et cultures polynésiennes, le développement de l'enseignement et de la recherche dans les domaines des langues et civilisations océaniques avec une priorité pour les langues et culture polynésiennes. Le centre est chargé,

« (...) en collaboration avec toutes les instances compétentes de faire toutes les propositions en vue d'établir les contenus et les programmes en LCP pour tous les niveaux du système éducatif »²⁴⁶.

Cependant plusieurs problèmes vont s'accumuler jusqu'à la suppression de celui-ci en 1991. Entre autres, le manque de personnel qualifié, tant en enseignants-chercheurs qu'en formateurs va d'abord entraver les actions d'envergure du centre, puis les restrictions budgétaires vont empêcher la publication d'ouvrages porteurs de la reconnaissance de ses travaux. Dans la lettre du directeur Turo a Raapoto au ministre de l'Éducation local, celui-ci atteste d'un flou généré par les interactions entre différents services (SE, DES, CRTDP, Académie, École normale, CPSH) causant une gabegie d'énergie et de moyens. En termes d'engagement, il déplore le manque d'intérêt des premiers envoyés du Ministère de l'Éducation qui sont les instituteurs et les formateurs car seules des « individualités » y suivent une formation en langue polynésienne à titre tout à fait personnel. Devant ce constat, il propose d'élargir à un public de personnel notamment communal (en formation permanente pour les services administratifs, sociétés privées) pour lequel il envisage un diplôme territorial en LCP qui serait facteur de promotion (avancement d'échelon) au sein de chaque service. Cependant ses remarques ne sont pas suivies des faits malgré la revendication d'une politique linguistique claire et déterminée en faveur des langues polynésiennes, d'autant plus que sans cette dernière, le centre court à sa fin. Ainsi, le plaignant reproche une série de manquements de la part du Territoire qui a pourtant décidé de sa création en 1983. De fait, les crédits compatibles à ses missions et travaux (techniques d'enseignement, bilinguisme, contacts de langue, interfé-

²⁴⁴ Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) est à l'Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III)

²⁴⁵ SPAA-48 W-Dossier 2050- Situation administrative du centre CFRLCO. Courrier de Turo a Raapoto au ministre de l'Éducation Joël Buillard- le 2 mai 1991. Convention entre Territoire et INALCO n°85-036 du 31 janvier 1985.

²⁴⁶ SPAA-48 W-Dossier 2050. Situation administrative du centre CFRLCO. Article 3 de son statut.

rences, pédagogie, technique d'élaboration du matériel pédagogique, éléments à prendre en compte pour une amélioration du système) ne sont pas accordés²⁴⁷.

Par ailleurs, ce dernier justifie l'échec de l'institution par l'ambition qui fonde ses statuts, ce qui a entraîné une dispersion des activités du centre dans de multiples domaines (enseignement pluridisciplinaire ; recherche et publication ; formation des enseignants à l'enseignement et à la recherche). Cette ambition est également notée dans les activités autour d'éléments pour un atlas linguistique de Polynésie française et un dictionnaire de tahitien dont la responsable du programme de recherche est Vonnick Bodin. Elle impulse ainsi des stages aux Iles sous-le-vent, à la collecte de pans de littérature orale²⁴⁸. Toutefois, ce programme sera mis en œuvre par Yvette Oopa puisque Vonnick Bodin sera transférée en France par Evasan pour raisons médicales. Ainsi les situations de crises du CFRLCO²⁴⁹ qui cherche laborieusement à asseoir son autorité en tant que centre névralgique de l'expansion des LCP, vont donner lieu aux prémices de la structure universitaire qui est soutenue, elle, par le budget de l'Éducation nationale.

En somme et de loin, l'histoire de cette institution est l'illustration des rapports de pouvoir (autonomiste versus indépendantistes) et des conflits d'intérêts entre les personnalités politiques et universitaires de cette décennie²⁵⁰. Ainsi « le nerf de la guerre restera toujours l'argent ».

III.2.2-L'enseignement des LCP dans le secondaire : reconnaissance visuelle 1984

Concernant l'enseignement des LCP en soi, quel a été l'impact du CFRLCO ? Comment l'enseignement-apprentissage est-il perçu et abordé dans les différents centres de formation qui vont se substituer les uns aux autres au gré des changements politiques nationaux et locaux ? Au début de l'histoire de la formation des enseignants LCP, devenir professeur ne demandait aucun diplôme ni même aucun niveau d'étude car seule une habilitation était donnée par le centre après un entretien systématique avec chacun des postulants. Pour l'enseignement privé catholique, l'aval était demandé à Johanna Nouveau alors que pour l'enseignement pri-

²⁴⁷ SPAA-48 W-Dossier 2050- Rapport d'activités 1984- CFRLCO

²⁴⁸ Ibid. La démarche dans cette collecte de corpus réside dans l'analyse sémantique qui sera complétée par la sociolinguistique de documents audio-oraux eux-mêmes associés aux techniques d'observation des lieux ainsi que d'interviews d'informateurs de premières sources ou authentiques in situ. Géographie culturelle est préalablement étudiée.

²⁴⁹ SPAA-48 W-Dossier 2050- Rapport d'activités -1986 – CFRLCO. Selon le directeur, les leaders dans certains milieux (religieux et éducatifs) du centre vont se confronter aux difficultés d'ordre administratif, financier et politique jusqu'au point de se démobiliser (problème de gestion du DULCO, de l'INALCO).

²⁵⁰ Deux enseignants LCP de notre corpus sont concernés par cette formation mais parmi les 13 personnalités hors corpus, beaucoup y font référence, justifiant ainsi l'importance du centre.

vé protestant, Turo a Raapoto faisait autorité²⁵¹. Durant l'année 1986-1987, une quarantaine d'habilitations pour cet enseignement est donnée par le CFRLCO dans les lycées de Tahiti, Raiatea, Huahine, Bora et aux Marquises dans l'enseignement public et privé²⁵². Cependant, cette forme de validation individuelle qui repose sur la compétence d'une seule personne a fait défaut dans le recrutement des enseignants de tahitien dans le secondaire. Voilà de quoi constituer l'un des motifs de l'échec du fonctionnement du CFRLCO selon ses propres archives.²⁵³ Un an après le CFRLCO, le centre de formation des PEGC est placé depuis 1984 sous l'autorité du directeur de l'École normale à Pirae en même temps qu'il relève de l'autorité administrative et pédagogique du Vice-Recteur de la Polynésie²⁵⁴. C'est également durant cette année (1984) qu'une convention État/Territoire est signée en faveur des PEGC Lettres-Tahitien (Argentin et Lechat, 2011 :23). Il s'agit là de la toute première reconnaissance de cet enseignement dans le secondaire malgré l'absence de programmes, de méthodes et de politiques éducatives et linguistiques. Concernant la préparation au concours de PEGC Lettres/tahitien, elle est assurée bénévolement à la demande des candidats par Yvette Oopa et Vonnick Bodin. Le centre aurait néanmoins élaboré les sujets d'examen et participé aux jurys pour le concours PEGC. C'est à la rentrée 1986-1987 que la première promotion d'enseignants PEGC formés pour l'enseignement du tahitien arrive dans les collèges²⁵⁵. En somme, si la reconnaissance n'est pas encore officialisée par manque de cadrage officiel (programmes, politiques éducatives et linguistiques), le premier pavé est désormais posé.

III.2.3-Le centre de formation PEGC 1984

Comme évoqué plus haut, la décennie 1980 plante les décors d'un théâtre où s'exercent insidieusement des rapports de force, des conflits d'intérêts via les centres de formation initiale universitaire et continue. Dans ces cas de figures, l'administration devient un véritable nœud de vipères. Si l'École normale est créée en 1979, la formation des PEGC voit le jour en 1981 tandis que le centre CFRLCO ouvre ses portes en 1983 à la demande territoriale. L'imbroglio vient du fait qu'à la même année, l'assemblée territoriale elle-même, adresse au ministre de l'Éducation nationale la création d'établissement supérieur d'enseignements et de re-

²⁵¹ SPAA-48 W-Dossier 2050- Rapport d'activités 1985 CFRLCO.

²⁵² SPAA-48 W-Dossier 2050- Rapport d'activités -1986 CFRLCO

²⁵³ Ibid.

²⁵⁴ Rapport de l'Assemblée territoriale- session administrative 1988- p409 Centre de formation PEGC. Article 1^{er} de la Convention n°84-574 du 17 juillet 1984- En 1988, il rassemble tout de même 188 élèves-maîtres toutes filières confondues en formation initiale à l'École normale.

²⁵⁵ SPAA-48 W-Dossier 2050- Rapport d'activités -1986 CFRLCO

cherches²⁵⁶ : le Service de la Promotion Universitaire (SPU)²⁵⁷. Rien d'étonnant alors de lire les nombreux obstacles rencontrés par les directeurs du CFRLCO. Il semble y avoir un système politique à double voie avec deux points de mesures décalés, deux logiques différentes, deux politiques opposées sur fond de conflits d'intérêts. A leur tête, se trouvent Turo a Raapoto (CFRLCO) et Louise Peltzer (SPU) dont la candidature au poste de la direction du CFRLCO n'a pas retenu l'attention du conseil d'administration au profit de celle de Turo a Raapoto. Toutefois, cela n'empêche que les LCP sont impliquées dans la préparation à l'Examen Spécial d'Entrée à l'Université (ESEU) pour la session de juin 1986. Celle-ci est assurée par Turo a Raapoto (docteur en anthropologie sociale et culturelle) pour le tahitien, par Milesi (agrégé) pour le français, par Toullelan (docteur) pour l'Histoire et par Hautbois (docteur) pour la géographie. En revanche l'année précédente, seule la préparation en Français et en Histoire étaient assurées au centre pour un effectif de 4 aspirants dont 2 reçus à l'examen²⁵⁸. Quant au DULCO (Diplôme universitaire des langues et civilisations océaniques) sur deux ans, il voit son architecture de formation se compléter en 1986. Près d'une trentaine d'élèves s'y sont inscrits, la moitié se présente à l'examen mais à l'issue des épreuves, 8 candidats sont déclarés admis. En plus des professeurs mentionnés ci-dessus, ceux de l'INALCO se déplacent en mission tels que Fontinelle et messieurs Aufray et Kasarherou²⁵⁹. Néanmoins les candidats admis devront partir en métropole pour y poursuivre leurs études s'ils ne se mettaient pas dans la vie active²⁶⁰.

²⁵⁶ Rapport de l'Assemblée territoriale 1983- Service de la Promotion universitaire.1018 / 83. Demande adressée au Ministre de l'Éducation Nationale pour la création d'établissements supérieur d'enseignement et de recherches. 1070/83

²⁵⁷ La création du Service de la Promotion Universitaire (SPU) a pour objet de participer à la mise en place d'une université correspondante aux besoins de développement du Territoire et de la région du Pacifique Sud. Plusieurs arguments vont en faveur de la création d'un enseignement supérieur : d'abord un complément de culture générale et un enseignement des sciences de l'Éducation revaloriseraient la formation initiale et continue des instituteurs, ensuite l'enseignement et la recherche dans le domaine des langues et de la culture polynésienne favoriserait « l'intégration du système éducatif dans le contexte local » et enfin la formation des professeurs de l'enseignement secondaire permettrait l'océanisation des cadres. Sur le plan international, la fondation d'un centre international de recherches et d'études, chargé de l'enseignement pour la formation d'enseignants en français, de la diffusion des cultures françaises et polynésiennes, d'organiser des stages, des séminaires et des formations diverses sur les sciences de la mer atteindrait une audience incontestée dans la région. Celui-ci se tiendra au centre universitaire de Pirae.

²⁵⁸ SPAA-48 W-Dossier 2050- Rapport d'activités -1986 – CFRLCO

²⁵⁹ Ibid.

²⁶⁰ Selon le service du Vice-Rectorat, la situation de ces enseignants PEGC est ainsi problématique puisque le Territoire ne possédant aucun centre de formation s'est vu contraint d'envoyer en métropole un certain nombre d'instituteurs se former et acquérir la qualification de professeurs de PEGC (Professeur d'enseignement général des collèges). Seulement une fois de retour dans le Territoire, l'État refuse de les prendre en charge sur le budget de l'Éducation nationale au motif qu'en métropole, ils dépendent de leur académie d'origine. La décision des dirigeants locaux est de solliciter l'École Normale (créée en 1979) afin d'intégrer la formation des professeurs de PEGC. La formation PEGC voit ainsi le jour en 1981 et en 1984 une convention État/Territoire est signée pour la formation des PEGC Lettres-Tahitien.

A côté de ses missions d'enseignement et de formation, le CFRLCO participe également aux jurys d'examen, aux concours administratifs en plus de procéder à l'élaboration des programmes d'enseignement (langue enseignée et langue d'enseignement) pour le niveau primaire. Quant à ceux du secondaire, ils ne seront pas aboutis à cette époque puisqu'ils ne seront publiés qu'en 2010 pour les lycées et 2012 pour les collèges (palier 1). De même s'il n'y a aucune trace dans les archives de réflexions menées au sujet des programmes du secondaire, du côté de l'enseignement des LCP pour adultes, on peut lire de nombreux détails grâce aux archives du CFRLCO²⁶¹.

III.2.4-Supports pédagogiques : publications CTDRP

En 1986, le CTDRP publie une méthode de langue pour aider à l'enseignement du tahitien durant les premières années des classes maternelles. La méthodologie utilisée relève plutôt d'une démarche communicative où la classe est considérée comme un espace de simulations d'actions pédagogiques (Puren, 2006). Si les consignes de travail scolaire laissent entrevoir une tendance dirigiste dans la pratique de l'époque, ou une posture de l'« étayage de contrôle » selon Boucheton & Soulé (2009), cela signifie que les enseignants restent omniprésents laissant peu de place à la créativité et aux initiatives des apprenants. Toujours est-il qu'il s'agit d'une série de livrets correspondant à plusieurs phases d'apprentissage : la phase de « libération de l'enfant » permet une première expression, elle s'intitule « Plaisir de parler en tahitien ». Une seconde phase cible des apprentissages plus stricts par la structuration de la langue : « Plaisir d'apprendre le tahitien ». Des planches et des livrets pédagogiques d'accompagnement composés de cassettes-son (enregistrement de dialogues ; enregistrement vidéo sur des séquences prises en classe de reo mā'ohi) complètent l'ensemble des outils pédagogiques mis à disposition des enseignants de langue.

Si ce travail est conséquemment fourni et mérite toute l'attention des enseignants LCP, dans le secondaire y compris, aucune trace de ces documents n'apparaît dans les rapports officiels sous forme notamment de bilan ou d'évaluation de ces documents pédagogiques. Lorsque les enseignants LCP se plaignent de manquer de supports pédagogiques, il faudrait qu'ils aient également la curiosité de consulter dans les rayons de l'ESPE (ex-IUFM) ces livrets pédago-

²⁶¹ SPAA-48 W-Dossier 2050- Rapport d'activités 1986 CFRLCO. L'enseignement pour adultes avec deux niveaux est développé par Yvette Oopa et la partie sur la culture est assurée par VonnickBodin pour l'année 1984-1985. Bien que l'année suivante, 3 niveaux de langue (débutant, moyen, perfectionnement) sont proposés, les inscriptions sont insignifiantes avec 13 inscrits en 1^{ère} année pour 4 apprenants à la fin de l'année, 12 au niveau moyen et 6 au niveau du perfectionnement, seuls 4 à chaque niveau terminent la formation. D'échec analysé en modification indispensable (personnel enseignant diplômé), le centre finit par stabiliser ses entrées et ses assidus avec par exemple 125 inscrits pour les 3 niveaux dont 42 en niveau débutant, parmi ceux-là 30 demeurent assidus. Cette tendance est visible dans les autres niveaux à partir de 1986-1987.

giques quasiment oubliés de l'institution. En somme, dans le premier degré, des publications sont nombreuses (en comparaison au secondaire) mais peu exploitées par les adultes, tandis que dans le second degré, les publications sont radicalement absentes des rapports officiels durant la décennie 80 jusqu'en milieu de 2000. Ce qu'il faudrait saisir ici, c'est l'isolement des groupuscules de travail de la DES par manque de visibilité. Le site internet ITEREVA en est l'illustration parfaite. Pendant plusieurs années, des enseignants assignés à la tâche TICE de la direction de l'enseignement secondaire ont œuvré pour mettre en ligne des séquences réalisées par les pairs, ce travail est aujourd'hui aux oubliettes pour des raisons techniques et ou d'archivage. Là encore, il règne une impression de nonchalance administrative, de suivi en pointillés de tout ce qu'a pu proposer la DES. Ainsi sur le terrain de la formation, le manque de cadrage a été flagrant.

Cela étant, la création de l'Université en 1987 marque un tournant plus impactant dans les représentations sociales car au-delà de la crédibilité de l'enseignement supérieur, l'UPF devient la vitrine incontournable de l'enseignement des langues polynésiennes et le rayonnement de l'État dans le Pacifique.

IV-LES PARADOXES DES ANNEES 1980

En parallèle des établissements de formation qui s'ouvrent, un monument d'un autre genre est érigé dans le tournant des années 1980 : il s'agit du mouvement idéologique appelé « nouveau culturel » créé par des intellectuels polynésiens. Cette organisation se construit en opposition aux changements radicaux des Polynésiens dus à l'acculturation française. Des combats politiques et idéologiques contre les essais nucléaires, pour la protection de la nature sont portés par des personnalités charismatiques tels que Henri Hiro, Turo a Raapoto. Dans ce fond politique de revendication identitaire, de valorisation des langues et cultures polynésiennes, quelles sont les résistances à l'enseignement, si elles existent ? Comment l'officialisation en 1982 est-elle perçue dans les représentations sociales et enfin que faudrait-il retenir de cette décennie ?

IV.1 LES REFRACTAIRES AU NIVEAU DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

La reconnaissance officielle de l'enseignement obligatoire des LCP²⁶² au niveau primaire en 1982 est à considérer selon Perini (1985) comme la date de sa « renaissance ». En effet, l'histoire coloniale de ce territoire a démontré la force de la politique d'assimilation et de politiques de francisation des entités sociales polynésiennes depuis 1880 (Saura : 2015, Gagné :

²⁶² Perini, 1985 : 32. Obligation d'un enseignement oral aux cycles préélémentaires et élémentaires et initiation à l'écrit au terme du cycle élémentaire.

2019). Pour autant, le caractère péremptoire de la mesure est loin d'être uniformément appliqué dans les faits au motif de plusieurs obstacles. Les raisons les plus évidentes au refus d'enseigner les LCP relèvent avant tout d'un manque officiel de cadrage : les enseignants ne disposent ni d'objectifs, ni de méthodes ni de manuels adaptés aux différents paliers. Si leurs appréhensions peuvent être légitimes, le professeur Perini conclut à la fin de sa thèse que les freins sont davantage au niveau psychologique : « insécurité linguistique », traumatisme lié aux sévices du « symbole » et juridique. Dans ce dernier cas, si les élèves peuvent être contraints dans le cadre scolaire selon certaines conditions, les enseignants, adultes eux ne peuvent pas l'être de manière catégorique.

Par conséquent sur fond d'ambiguïtés, les réfractaires à l'enseignement dans le primaire se trouvent dans la population polynésienne de « demis » qui fournit en effet une bonne part des instituteurs. Selon une note de l'Assemblée territoriale ²⁶³, cet enseignement a été un des enjeux voire un moyen de l'affrontement animant la vie politique du territoire. Son extension et son institutionnalisation ont été avancées comme une marque de séparation entre les natifs et les « popa'a » (Européen, métropolitain, occidental, étranger de race blanche). Le plus contradictoire, précise encore la note, réside dans le fait que les revendications identitaires proviennent de cette catégorie socio-culturelle. Ainsi de « paradoxes intimes » à l'affirmation assumée ou inconsciente des conflits sociologiques, la société postcoloniale est en pleine mutation.

Au niveau sociolinguistique, cette décennie doit faire face à une double difficulté linguistique²⁶⁴. La première concerne l'une des missions qui incombe à la jeune Académie tahitienne, créée en 1972, celle de la normalisation de la langue en raison de l'existence de deux grammaires : celle de l'institution académique et celle de l'Église Protestante Mā'ohi longtemps associée à Turo a Raapoto. La seconde appréhension est liée à l'importance du rapport du jeune enfant au langage dans la formation de l'intelligence. En effet, les interférences et les confusions fréquentes entre le tahitien et le français confirment les dégâts de ce chevauchement²⁶⁵. Les jeunes Tahitiens ne maîtrisent en réalité ni l'une ni l'autre langue puisqu'ils vivent ce que les linguistes appellent le « bilinguisme soustractif » (Hamers & Blanc, 1983). S'il est admis de les considérer comme des semi-locuteurs ou des semi-lingues, la cause est la réduction de la capacité à parler dans sa langue première en raison de l'apprentissage d'une seconde, cela implique alors la maîtrise d'au moins une langue.

²⁶³ SPAA- Enseignement à l'école maternelle et primaire- avril 1980.

²⁶⁴ Ibid.

²⁶⁵ Ibid.

IV.2 IMPACT DU MÉTISSAGE CULTUREL

Comme nous l'avons vu plus haut, l'évolution historico-économique (installation du CEP et du CEA) a entraîné un afflux des familles métropolitaines correspondant à l'essor démographique local mais elle a eu pour autre conséquence le développement rapide de l'enseignement primaire et secondaire et l'augmentation des étudiants locaux accédant à l'enseignement supérieur. Si le phénomène du métissage culturel est universel puisqu'il s'applique à toute société pluriethnique, l'académicienne et autrice Flora Devatine fait une description des Polynésiens (« demis » : métissés ou pas) qui formeront une catégorie sociale d'élites. En effet, de retour de l'étranger, diplômés en tout domaine²⁶⁶ et riches d'idées révolutionnaires héritées de Mai 68, ils formeront *l'intelligentsia* polynésienne. Si les uns épousent une carrière politique comme membres fondateurs de parti politique (Jacqui Drollet, Henri Hiro, Jean-Marius Raapoto), comme directeur de la maison de la culture (Henri Hiro), comme ministre de la culture (Jean-Marc Pambrun, Jean-Marius Raapoto) ou directeur d'un service territorial (service du patrimoine et des traditions orales à Punaauia pour Jean Marc Pambrun), les autres embrassent une carrière d'enseignants tels Flora Devatine (Enseignante de langue espagnole), ou encore Louise Peltzer, Jean-Marius et Duro Raapoto (Enseignants de langue tahitienne). L'idéologie autour de la renaissance culturelle et linguistique reste en effet leur unique point commun.

« Ceux qui partent en métropole pour leurs études sont des « demis » pour la plupart et des Chinois. Lors de leur départ, ce sont des Européens, Chinois qui ont pris l'avion, mais ce sont des Polynésiens qui en sont revenus. Que s'est-il passé ? C'est en Europe que la prise de conscience s'est faite »
(Devatine, 1979).²⁶⁷

Pour Michel Panoff (1982), il situe la domination de cette classe moyenne autochtone dans les années 50-60, celle-ci adopte les habitudes de consommation européenne, parle français même en famille et possède souvent des parents installés en France ou aux États-Unis. Elle s'impose comme intermédiaire entre la masse populaire polynésienne vivant dans les milieux ruraux ou périphériques de Papeete, et les autorités métropolitaines. Grâce à sa maîtrise des

²⁶⁶Saura (2008 :70) Étudiants en lettres et linguistique (Jean Marius Raapoto), en biologie (Jacqui Drollet), en biologie marine (Philippe Siu), en théologie et sciences humaines (Henri Hiro et Duro Raapoto), en médecine (Alexandre Champs).

²⁶⁷ Devatine. 1979. « Problèmes rencontrés pour conservation du Patrimoine et le développement des cultures océaniques » in : *Bulletin des Études Océaniques*, N°260, tome XVII n°7, 1979. Pour elle, il n'y aura de distinction que dans les yeux bridés ou pas car dans les habitudes vestimentaires, alimentaires, linguistiques et comportementaux, ils seront identiques.

deux langues en présence, son instruction et sa familiarité avec les pratiques administratives et juridiques, elle va occuper tous les postes de la fonction publique durant deux décennies. Elle jouera même du favoritisme pour exploiter cette population paupérisée dénuée d'éducation et de prestige (« protestants pour la plupart ») qu'elle nommera elle-même « indigène »²⁶⁸. Selon l'auteur, dans les années 60, « *l'opposition linguistique entre français et tahitien en est donc venue à coïncider avec une opposition entre classes sociales* » (Panoff, 1982 :85). Comme dans toutes les histoires de colonialisme naissant, une classe de collaborateurs locaux par nécessité ou par intérêt économique va devoir apprendre la langue des conquérants. C'est ce que Jean-Louis Calvet (1974) appelle « *les bourgeoisies compradores* » qui peuvent provenir de catégories sociales diverses : commerçants, juristes etc. Pour lui, ce qui est le plus important à noter, c'est que ce phénomène est extérieur à toute idéologie, il est « *simplement une manifestation linguistique d'un rapport de force* » (Calvet, 1974 :60)²⁶⁹. La condition de « demis » correspond ainsi à la qualification de Calvet, de surcroît cette élite va essayer de redonner un statut privilégié à la langue maternelle tout en maintenant la langue française au sommet de la hiérarchie sociale. L'édification de la langue tahitienne en langue officielle est justement conforme à ce schéma puisque, autrefois interdite, elle deviendra obligatoire à l'école en 1982 (Perini, 1985 :122). On comprend désormais l'origine de la dichotomie linguistique et sociale qui perdure aujourd'hui. En effet elle se traduit par la correspondance entre la langue française-symbole de classe statut élevé (réussite scolaire, avenir prometteur, langue du CEP/CEA) et la langue tahitienne-symbole de pauvreté (passéisme, culturalisme).

Cette problématique autour de la valeur du tahitien rejoint par ailleurs une analyse de Perini (1985 : 104) sur les causes du non-enseignement de cette langue par les instituteurs au moment de la renaissance officielle des années 80. L'auteur affiche ainsi le chiffre de plus de 85% d'enseignants souhaitant massivement être formés pour dispenser cet enseignement à leurs élèves. Toutefois, ces derniers tiennent un double discours contradictoire dans leur rapport à la langue tahitienne. En effet le premier discours se veut conscient et intellectualisé, il souhaite d'un rapport à « haut statut d'emploi » (avec un niveau de langue académique) après des décennies de colonisation linguistique. A l'inverse, le second discours est inconscient mais il attribue à la langue tahitienne un statut dévalorisé, « inférieurisé ». L'auteur rappelle ainsi les effets indélébiles liés à la « pédagogie du caillou », « du symbole », « du coquillage » ou « du poreho » (porcelaine) qui ont stigmatisé des générations polynésiennes. En somme, d'après Perini, il faudrait privilégier la réduction de l'inégalité des chances à l'école en per-

²⁶⁸ Panoff. 1982: 85.

²⁶⁹ J Calvet, 1974:60. Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie.

mettant à l'enfant tahitien de s'approprier l'outil qui le lui autorisera : la langue française. Il préconise ainsi des mesures sous forme de politiques linguistiques notamment la normalisation et la généralisation de l'enseignement des LCP et l'adaptabilité au niveau préélémentaire sous entendant au passage la nécessité de rabaisser les exigences d'ambition²⁷⁰. Dans le but de réduire le déséquilibre constaté dans les classes sociales défavorisées notamment le retard scolaire des enfants, Perini recommande également d'introduire une langue de communication aussi proche de celle de l'enfant (Perini, 1985 :120). Il préconise, à l'instar des textes officiels d'orientation sur l'enseignement des cultures et langues régionales de « *s'appuyer sur l'usage social et familial de la langue* » à laquelle un statut doit être accordé, légitimant le fait dialectal (Circulaire n°82 et n° 83).

IV.3 QUI SONT LES ACTEURS DU RENOUVEAU CULTUREL ?

Si la question autour du « renouveau culturel » est largement explicitée par Saura (2008), Celantano-Brami (2002) et d'autres dans son aspect notamment politique (contre le nucléaire), culturel (revitalisation sociale et linguistique) et idéologique (théorisation du concept « mā'ohi »), ce qui nous intéresse à présent c'est l'impact d'une des figures emblématiques du mouvement : Henri Hiro sur les représentations sociales d'aujourd'hui. Qui était ce « Gandhi polynésien » ?

IV.3.1 legs postcolonial

« Écoute-moi. Si tu étais venu chez moi, je t'aurais accueilli à bras ouverts et j'aurais tout partagé avec toi. Mais tu es venu chez toi, et je ne sais pas comment t'accueillir chez toi »(Henri Hiro)²⁷¹

Cette citation du poète Henri Hiro s'adresse à l'homme venu d'ailleurs, elle relève de l'hospitalité à l'ère post-coloniale car le Polynésien ne se sent plus chez lui en raison de toutes les dominations qu'il a subies. Le poète évoque principalement la domination « symbolique », idéologique car désormais le Tahitien pense et agit comme l'Autre. En effet, il a tout renié de sa culture pour accepter la domination linguistique car il ne parle plus sa langue d'origine. La domination matérielle se traduit elle, par le mimétisme vestimentaire reniant le port du « pāreu » (pagne en coton) en bref, l'homme local adopte les us et coutumes de la société de

²⁷⁰ Les recommandations de Perini en faveur de l'enseignement des LCP : faire appel aux pouvoirs de l'Assemblée territoriale, normaliser et promouvoir son enseignement généralisé, aller plus loin que la « forme modernisée » de la langue tahitienne : la plus proche de la variété académique doit être une finalité à atteindre à l'issue du cursus scolaire secondaire et non au cycle préélémentaire, déterminer la variété qu'il convient d'officialiser au premier stade scolaire.

²⁷¹ Henri Hiro, 1996. Pehepehe nō tā'u nūna'a.

consommation en dénigrant ses propres valeurs. Son esprit est par ailleurs dominé par une morale qui privilégie l'esprit individualiste au détriment de l'esprit communautaire, quant à la politique, il a accepté la domination française au lieu de prôner le détachement et l'indépendance. Pour l'auteur, l'individu acculturé a bafoué son authenticité pour intégrer les « singeries de l'occidental ». Si certaines de ses idées peuvent choquer certains Polynésiens notamment sur l'indépendance, il n'empêche que le personnage dans ses différents combats (politiques, religieux, idéologiques) demeure une référence intellectuelle et culturelle.

IV.3.2 Henri Hiro, le « Gandhi polynésien »

« His legacy is courage, his lesson truth, his weapon love » (Ve'a porotetani, 2000:23)²⁷².

Issu d'un milieu très modeste de pêcheurs-agriculteurs de Moorea, Henri Hiro (1944-1990) est un enfant « fa'a'amu » (adopté) de parents exclusivement tahianophones, il a vécu en harmonie avec la nature qu'il protège à travers ses combats écologiques et politiques. Élève pasteur à l'avenir prometteur, il est envoyé par l'Église Évangélique à Montpellier à la faculté libre de théologie protestante en 1968, celle-ci espérait voir en lui la relève polynésienne²⁷³. En effet, il faut rappeler que la mission évangélique a traversé des crises internes liées aux réformes (Vernier, 1986) et qu'elle vient d'obtenir son indépendance vis-à-vis de la Société de la Mission Évangélique de Paris en 1963. Hélas, Henri Hiro rentre transformé par les idées de Mai 1968 qu'il qualifie de « période propice à une remise en cause de tout ». En effet, il était « porteur d'interrogations choc », il avait soif de « vérité et de pureté » et il ne voulait plus « considérer les choses comme acquises sans les passer au crible de ses critiques » (Vāhi Richaud, 2000 :21)²⁷⁴.

IV.3.3 Combats politiques et tensions

Un des points de rupture entre Henri Hiro et l'Église a porté sur son engagement contre les essais nucléaires car jusque-là les autorités protestantes n'osaient pas s'imposer dans le débat qui opposait les politiques indépendantistes à la société de consommation liée à l'installation du CEP. Vāhi Richaud, maître de conférences en langues polynésiennes écrit au sujet de cette société où :

²⁷² Bulletin *Ve'a porotetani* n°2, Mars 2000. Numéro spécial consacré à Henri Hiro. Selon Patrick Aubépy (cinéaste), cette citation a beaucoup inspiré Henri Hiro. Traduction de la citation à propos de Gandhi « Son legs est le courage, sa leçon la vérité, son arme l'amour »

²⁷³ Turo a Raapoto, 2000. « Ua mate te toa » (le guerrier est mort) in Bulletin *Ve'a porotetani* n°2, Mars 2000.

²⁷⁴ Vahi a Tuheiva Richaud. 2000. « Henri Hiro à cœur ouvert » in Bulletin *Ve'a Porotetani* N°2 mars 2000.

« L'argent arrivait à flots et tout le monde était comme grisé. On voulait en profiter un maximum. Après tout on n'avait rien demandé » (Vāhi Richaud, 2000 :21).

Dans une émission religieuse intitulée Présence protestante diffusée par TF1 télévision en 1978 au sujet de « Trois témoins de Polynésie », Henri Hiro parle de « souffrance sociale ». Cette thématique deviendra telle une cible à abattre dans sa carrière politique et dans toute son œuvre jusqu'à sa mort en 1990.

« J'ai quitté la Polynésie en 1968. C'était effectivement un tournant décisif, c.à.d. un tournant décisif pour moi parce que c'était la première fois que j'affrontais la civilisation occidentale, la civilisation occidentale de plein fouet. Et décisif aussi pour la Polynésie, parce qu'effectivement la Polynésie a franchi plusieurs siècles pour tomber d'un coup dans le modernisme poussé à l'extrême, accéléré. Donc une civilisation menacée, mais aussi cette explosion, cet éclatement disons sur le plan social et dont nous souffrons énormément, actuellement » (Henri Hiro)²⁷⁵

A ses côtés dans plusieurs combats, Turo a Raapoto, son ami et véritable frère d'armes, s'est également exposé en dénonçant sa répudiation par l'Église Évangélique en raison de sa différence de pensée et d'action. Il déplore dans ce passage le silence et le manque de reconnaissance de l'Église envers Henri Hiro.

« Tei hea 'oe e te Etaretia i te mohira'a. E aha 'oe i tari'a turi ai i te roo mate o te toa, e aha 'oe i mata ē ai i tā 'oe iho i fānau, ta 'oe i hi'i, ta 'oe i haapii i te tuuraa avae. Te reo i poro noa na i to oe parau, te reo i faaapi na i te aroā i te oto o ta na pū no te faaite i te 'ati o te nunaa i mua i te parau o te atomi, ua māmū iho nei. » (Turo a Raapoto,)²⁷⁶.

Si Henri Hiro est qualifié de personnage « révolutionnaire » au motif que ses idées sont politiquement incorrectes, en décalage complet par rapport à l'Église, son ami Jean Paul Barral décrit une « relation chaotique » qui se termine par « une espèce de séparation de corps, sans

²⁷⁵ J-M, Pambrun, 2010. Henri Hiro. Héros polynésien.

²⁷⁶ Turo a Raapoto, 2000., op.cit., « Ua mate te toa » (le guerrier est mort). Traduction de la citation : Où as-tu failli Église Évangélique ? Pourquoi es-tu restée sourde à la gloire posthume du guerrier, pourquoi as-tu renié ton propre enfant, celui que tu as nourri en ton sein, celui à qui tu as appris à marcher ? La voix qui a porté loin ta parole, la voix qui a renouvelé les boulevards par le son de sa conque afin de mettre en garde sa population des dangers des essais et retombées nucléaires, cette voix vient de s'éteindre. »

qu'un divorce ne fût définitivement prononcé par l'une et l'autre partie »²⁷⁷. En fait, Henri Hiro traversera des périodes de crise comme toute personnalité politique à la fois adulée et haïe :

« Bien sûr que j'ai été l'objet de plein de moqueries et de sarcasmes de la part de tout le monde, y compris des « miens ». On ne me comprenait pas. Pire, je leur faisais peur ! » (Vāhi Richaud, 2000 :21).

IV.3.4 Une œuvre considérable

A travers plusieurs poèmes, Henri Hiro évoque ses différentes prises de position contre la société matérialiste de consommation, la société capitaliste d'exploitations et contre la société léthargique et obscure qu'est le microcosme polynésien. Son autre grand engagement porte sur la réhabilitation de la culture polynésienne, la danse et les chants traditionnels et autre forme d'expression autrefois mal vue par la religion. En effet, à côté de l'Église, il fallait trouver un autre chemin, ce sera « le chemin du verbe », celui du « verbe identitaire », de la création culturelle, celui du combat idéologique et publique pour la langue mā'ohi dans le cadre de la maison des jeunes, de la maison de la culture (MJMC). Jean-Paul Barral écrit ceci :

« On pourrait dire que Henri Hiro est entré en politique par la dimension culturelle de l'action publique » (Jean-Paul Barral, 2000 :22)

Ses actions culturelles sont en effet prolixes en l'espace de 15 ans (dans les années 70 à 90), entre les œuvres littéraires (poésies, essai, théâtre sur deux plans : adaptation en tahitien et pièces originales en tahitien), pièces en un acte pour café-théâtre, spectacles de marionnettes (Tihoni et son livre de savoir) et les œuvres cinématographiques (Ariipaea Vahine 1978, Les Immémoriaux 1982, Marae 1983)²⁷⁸. Ainsi poète, dramaturge, cinéaste, éditorialiste, orateur, Henri Hiro aura bouleversé sur son passage le paysage politique, culturel, et religieux polynésien (Pambrun, 2010 :482).

²⁷⁷ J-P, Barral. 2000 :22 « Le verbe était sa passion, il a traversé notre vie dans un élan fulgurant » in *Vea Porotetani* N°2 mars 2000.

²⁷⁸ J-M Pambrun, 2010. Adaptation au théâtre de pièces insolites : « I tai » en 1976, une traduction en tahitien de la pièce de Mrozeck *En plein mer* et « Pua'a taetaevao » en 1977 d'après la pièce de Ionesco, *Rhinocéros*.

V- DEVELOPPEMENT ET SOUTIEN INSTITUTIONNEL DANS LA DECENNIE 1990 A AUJOURD'HUI

Dans l'histoire de l'enseignement et de l'éducation selon Prost (1981), l'agrégation a toujours été l'excellence à viser dans une carrière d'enseignant depuis 1930 en France car il s'agit d'un concours national spécialisé notamment en anglais, maths, sciences, lettres classiques. A l'opposé, le CAPES (Certificat d'aptitude pédagogique à l'enseignement secondaire) n'a pas la même exigence puisqu'il a été créé en 1950 sous le gouvernement de Vichy en réponse à la croissance des effectifs scolaires. Il fallait recruter du personnel de « rang et de rémunération plus modestes » (Prost, 1981 :326) pour assurer l'instruction des masses populaires en augmentation. Prost ajoute que les programmes étaient proches de ceux qui s'enseignaient dans les classes mais que la différence avec l'Agrégation résidait dans l'obligation de faire un an de formation pédagogique dans les centres pédagogiques régionaux (Décret 17 janvier 1952). Ces derniers étaient ainsi chargés d'organiser les stages pratiques auprès de professeurs chevronnés. Enfin le Jury était obsédé par le niveau du concours puisque l'idée de « multiplier les reçus » avait pour conséquence « d'affaiblir » le niveau du Capes (Prost, 2004). C'est ainsi que l'histoire illustre la hiérarchisation perceptible de fait jusqu'à aujourd'hui.

Pour la langue tahitienne, la création du capes tahitien-français est effective en 1997 à l'issue de plus de cinq années de négociations entre les autorités locales et nationales, dans la continuité de la création du DEUG de reo mā'ohi (langues polynésiennes) à l'université de Polynésie en 1992 par Madame Louise Peltzer. Toutefois, ce capes subit des modifications pour obtenir un statut de capes de langue régionale grâce à l'arrêté du 23 juin 2004 (Ottavi, 2010 : 17). Aligné sur le CAPES de breton, dans la section K, le capes de tahitien garde sa bivalence avec une discipline « majeure » le tahitien et une « mineure » les lettres modernes (ou histoire-géographie, anglais, maths en 2011 uniquement au motif d'un coût onéreux par rapport au rendement)²⁷⁹.

Si la création du capes (même sans assise juridique en 1997) relève d'une véritable bataille gagnée par les protagonistes politiques de l'époque (cf. V.1), il semble aujourd'hui que les autorités nationales reconnaissent davantage la valeur de certaines langues régionales (basque, breton, catalan, corse, créole occitan-langue d'oc et tahitien) dans le cadre des épreuves du concours externe et interne de l'agrégation²⁸⁰. En effet, les sept langues rentrent au titre

²⁷⁹Reea & Rochette. 2011. « La formation initiale des enseignants du premier et du second degré en langues et cultures polynésiennes »

²⁸⁰ Arrêté du 15 mars 2017 modifiant l'arrêté du 28 décembre 2009 fixant les sections et les modalités d'organisation des concours de l'agrégation. JORF n°0070 du 23 mars 2017-texte n°19.//www.legifrance.gouv.fr

d'options dans la « Section langue de France » elle-même insérée après la « Section langues vivantes et étrangères » au concours de l'agrégation. Cette reconnaissance est en effet un élément grisant dans le continuum des travaux de toute la communauté scientifique et socio-culturelle de la Polynésie.

V.1 PLACE DU TAHITIEN DANS LES LANGUES REGIONALES ET DE FRANCE

Dans les décennies 1990-2000, il faut comprendre que le climat politique est très favorable à la création d'un CAPES de tahitien. Ainsi des membres du gouvernement de Gaston Flosse à l'opposition d'Oscar Temaru en passant par les autres factions politiques du territoire, la classe politique à l'unanimité soutient la demande de Mme Peltzer concernant la création d'un DEUG de reo mā'ohi (langue polynésienne) en 1992-1993 puis d'une licence jusqu'au capes en 1997. Cumulant plusieurs fonctions **notamment celle de ministre de l'éducation** et de l'enseignement supérieur et présidente de l'Université de Polynésie, elle obtient l'approbation soutenue des classes dirigeantes du territoire : le gouvernement entier acquis à la cause, les représentants des Églises, les membres de l'Académie tahitienne et les autorités de l'Université (le président de l'époque : Mr Borzeix, le doyen : Mr Perini, Mr Morin etc.). Elle s'entoure également d'un réseau influent qui est celui des langues régionales de la DGLFLF (Délégation générale à la langue française et aux langues de France), en particulier l'équipe de l'occitan ainsi que des membres de l'administration à Paris. A l'image de la création du CAPES des autres langues régionales (Breton en 1985, Basque en 1992, Créole en 2001²⁸¹), le capes de tahitien est « le résultat conjoint d'une lutte incessante et d'une attitude progressiste de l'État » (Bernabé & Confiant, 2002 :219).

La littérature concernant l'enseignement des langues régionales (Giacomo : 1975, Clairis-Costaouec-Coyos : 2000, Alen-Gabarato & Cellier : 2009 ; Ottavi : 2010), nous rappelle combien les défenseurs de celles-ci se sont battus contre les partisans de l'idéologie unilingue du français : langue unique de la République. A coup de lois et d'actions propres à leur situation socio-politico-linguistique, les langues régionales parviennent à affirmer une identité pluri-lingue face à la mondialisation (en renfort pour la défense de la francophonie). La loi Deixonne (Loi n°51-48 du 11 janvier 1951 permettant l'enseignement-apprentissage des langues et dialectes locaux de la maternelle jusqu'à l'université) devient de fait le point d'orgue de ces longues batailles commencées grosso modo depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539. En effet, elles acquièrent enfin une reconnaissance officielle jusqu'à aujourd'hui.

²⁸¹ J Bernabé, R.Confiant, 2002. «Le capes de créole : stratégies et enjeux ».

V.2 LE CONCOURS DU CAPES DE TAHITIEN : IDEOLOGIE ET ENJEUX

En Polynésie, c'est l'extension de l'application de cette loi, 30 ans après, en 1981 qui permet la reconnaissance officielle de l'enseignement des langues et cultures polynésiennes. Dans la lignée de ce qui vient d'être évoqué, on saisit alors la complexité des situations et notamment le décalage institutionnel entre le territoire et la métropole. En effet, le rapport de force s'installe entre deux car il faut attendre 2004 pour la reconnaissance « officielle » du capes via l'arrêté du 23 juin 2004 et la publication au Journal officiel le 3 juillet 2004. Sept années de négociations et de heurts se sont ainsi écoulés.

S'il est difficile de comparer les langues régionales (breton, alsacien, basque etc., langues d'outre-mer) entre elles en raison des situations sociolinguistiques et politiques très disparates d'une région à l'autre, il est possible néanmoins de trouver des aspects communs notamment dans la dévalorisation générale de cet enseignement. En plus clair, de manière insidieuse mais concrète, les horaires des langues régionales sont très souvent mal placés pour les apprenants (fin de journée, durant la pause méridienne etc.) La conséquence se traduit souvent par l'abandon de l'apprentissage. Toutefois, le capes de tahitien à l'image des autres capes portent en leur sein une idéologie politique si forte : identitaire, plurilingue et « culturellement plurielle » que leur destin est encore à construire.

« Par leur simple existence, les langues-cultures flamande, bretonne, basque, alsacienne et francique, franco-provençale, occitane, basque, corse, catalane, les langues-cultures d'outre-mer et d'ailleurs, posent le problème de la pluralité culturelle au sein de l'unité politique : elles portent en elles un projet de nation pluriculturelle. Par essence et par existence, à travers les œuvres qui les instituent comme langues-car ce sont les œuvres qui font les langues et non l'inverse- elles disent une autre nation française que la nation unitariste : elles nous invitent à inventer, c'est-à-dire aussi à découvrir ou à redécouvrir, une nation « politiquement une mais culturellement plurielle » (Clairis, Costaouec, Coyos & al., 2015 :34) .

V.3 ET AUJOURD'HUI ?

Ce que nous devons percevoir en filigrane, c'est effectivement la controverse autour de la « discipline scolaire » au sens de Forquin (2008 :153)²⁸² et de leur hiérarchisation au sein des collèges. En d'autres termes : est-ce que l'enseignement de la langue-culture tahitienne est

²⁸² Forquin, 2008. *Sociologie du Curriculum*. « Une discipline est un ensemble de contenus d'enseignements identifiés et désignés en référence à un domaine spécifique du savoir ».

reconnu comme une discipline dominante ou plutôt « secondaire » et pour quelles raisons ? Par ailleurs, si la hiérarchisation au sein des établissements secondaires peut se faire par les horaires et par le poids relatif dans l'évaluation avec le jeu des coefficients aux examens (Forquin, 2008 :134), quelle est la situation des LCP actuelle depuis la création du Capes de Tahitien-français en 1997. Commençons par la démographie scolaire en 2016-2017 puisqu'il n'existe aucun autre document aussi détaillé que celui-ci-contre. Nous présentons les effectifs scolaires et enseignants LCP pour une esquisse basement factuelle car les données seront exploitées dans la partie III. Mais pour l'instant, observons-les à l'instar d'une photographie prise à l'instant T.

V.3.1 Effectifs Apprenants LCP au niveau du second degré en 2016-2017

Le document ci-contre (tableau n°4) a été expédié par la DGEE en juillet 2018 après 4 années d'attente de notre part, il indique simplement les effectifs apprenants LCP dans le second degré de la rentrée scolaire 2016-2017. Si les indications demandées ont été honorées notamment sur le choix linguistique en Langue Vivante 2 et 3, sur les effectifs des niveaux 6^{èmes} à Terminales (série générale, technologie et professionnelle) dans les deux types d'enseignement (privé et public), il n'empêche qu'en l'état, ce tableau freine tout élan analytique. De fait, dans un intérêt heuristique, nous avons sollicité les chiffres des années 2013-2014, 2014-2015 et 2015-2016 dans la perspective d'une analyse diachronique. L'administration de la DES, dès 2014 présentait déjà un malaise devant notre insistance. Néanmoins, l'argument avancé était l'absence de logiciels adéquats et ou le dysfonctionnement du processus d'archivage. Devant la lenteur administrative, nous nous sommes résignées à un vide statistique. C'est la mutation d'une relation amicale dans le service « archives » de la DGEE (fusion de la Direction primaire DEP et secondaire DES) en 2018 qui a permis l'obtention de ce document, certes, indicatif. Ainsi on y lit la confirmation de la gradation naturelle entre LV3 (1,4%), LV régionale (15,9%) et LV2 (28,7%) compte tenu des choix de langues des apprenants, des séries générale, technologique et professionnelle. Le tableau indique l'application normative des textes par les établissements.

Tableau n°6: Effectifs apprenants LCP- DGEE 2018

2017/2018		LV2	LV Régionale	LV3	Effectif du niveau		% LV2	% LV Régionale	% LV3
6EME	Public	1045	2035	-	3212		32,5%	63,4%	-
	Privé	1	329	-	1252		0,1%	26,3%	-
	TOTAL	1046	2364	-	4464		23,4%	53,0%	-
5EME	Public	1135	578	0	3138		36,2%	18,4%	0,0%
	Privé	227	218	49	1123		20,2%	19,4%	4,4%
	TOTAL	1362	796	49	4261		32,0%	18,7%	1,1%
4EME	Public	1064	588	0	3044		35,0%	19,3%	0,0%
	Privé	333	96	88	1225		27,2%	7,8%	7,2%
	TOTAL	1397	684	88	4269		32,7%	16,0%	2,1%
3EME	Public	1226	430	2	3031		40,4%	14,2%	0,1%
	Privé	273	136	54	1148		23,8%	11,8%	4,7%
	TOTAL	1499	566	56	4179		35,9%	13,5%	1,3%
2nde Générale	Public	424	-	81	1583		26,8%	-	5,1%
	Privé	115	-	22	751		15,3%	-	2,9%
	TOTAL	539	-	103	2334		23,1%	-	4,4%
2nde Technologique	Public	6	-	2	26		23,1%	-	7,7%
	Privé	-	-	-	-		-	-	-
	TOTAL	6	-	2	26		23,1%	-	7,7%
2nde Professionnelle	Public	314	-	-	1021		30,8%	-	-
	Privé	110	-	-	386		28,5%	-	-
	TOTAL	424	-	-	1407		30,1%	-	-
1ère Générale	Public	111	-	42	800		13,9%	-	5,3%
	Privé	48	-	15	416		11,5%	-	3,6%
	TOTAL	159	-	57	1216		13,1%	-	4,7%
1ère Technologique	Public	197	-	-	633		31,1%	-	-
	Privé	57	-	-	226		25,2%	-	-
	TOTAL	254	-	-	859		29,6%	-	-
1ère Professionnelle	Public	323	-	-	1023		31,6%	-	-
	Privé	90	-	-	318		28,3%	-	-
	TOTAL	413	-	-	1341		30,8%	-	-
Terminale Générale	Public	117	-	35	783		14,9%	-	4,5%
	Privé	37	-	11	411		9,0%	-	2,7%
	TOTAL	154	-	46	1194		12,9%	-	3,9%
Terminale Technologique	Public	248	-	-	701		35,4%	-	-
	Privé	57	-	-	222		25,7%	-	-
	TOTAL	305	-	-	923		33,0%	-	-
Terminale Professionnelle	Public	298	-	-	938		31,8%	-	-
	Privé	101	-	-	314		32,2%	-	-
	TOTAL	399	-	-	1252		31,9%	-	-
TOTAL		7957	4410	401	27725		28,7%	15,9%	1,4%

V.3.2 Effectifs enseignants LCP au niveau du second degré en 2016-2017

Ces données nous ont été fournies par la cellule de Chargé de mission pédagogique du Vice-Rectorat, en date de la rentrée scolaire 2016-2017. En effet, l'accès à des données statistiques concernant les LCP relève d'un vrai parcours du combattant. A l'instar du document ci-dessus, c'est au prix d'une insistance « amoral » que nous l'avons obtenu. C'est dire la difficulté de glaner des renseignements même factuels. Pour autant, nous découvrons le nombre de 107 enseignants LCP toute catégorisation confondue et tout enseignement confondu (public/privé) qui exercent leur métier au sein des 56 établissements secondaires de Polynésie.

Tableau n°7: Effectifs Enseignants LCP- 2016-2017. Source Vice-Rectorat 2018.

	Enseignement public	Enseignement privé	Sous total
Certifié	41	20	61
Contractuel (avec ou sans CDI)	20	7	27
Stagiaire	3		3
Professeur des écoles	12		12
Professeur des écoles détaché	1		1
Mise en arrêt longue maladie			3
Départ à la retraite			0
			Total : 107

Faisons ici trois observations. La première remarque porte sur « la population active » de cette communauté qui ne présente que 3 individus en arrêt de longue maladie sur 95 dans l'absolue (107-12 PE). La tentation d'une interprétation naïve est facile : les enseignants LCP sont « actifs » (0 départ à la retraite) et relativement en bonne santé. Si notre enquête de terrain ne donne pas ce type de détails, il n'empêche que sur l'échantillon de 16 enseignants, 2 sont nés dans la génération de papy boomers tandis que le reste est effectivement plus jeune. En fait la plus pertinente remarque à faire concerne le nombre de contractuels qui est de moitié moins que les certifiés LCP. En effet, cela peut paraître important dans la mesure où ces individus ont des profils de formation initiale disparate (niveau licence-master mais pas obligatoirement de LCP) et cela pose la question de la formation de ces enseignants. Si les contractuels sont un vivier de recrutement indispensable à la DGEE, en particulier pour une disponibilité dans

les îles éloignées, la formation continue de ces derniers se pose car elle échappe à la formation de l'ESPE mais incombe à celle de la DGEE voire à celle du Vice-rectorat. En somme, le contexte mériterait d'être plus étudié pour une meilleure photographie.

La deuxième observation porte sur le nombre de certifiés dans l'enseignement public, au double du privé. Cette indication justifie le nombre de postes au concours du capes de tahitien depuis sa création en 1997 qui inclue les postes de l'enseignement privé. En effet, bien que le nombre se soit réduit de 8 postes les premières années (3 capes externe, 3 privés, 2 professionnels) à 2 jusqu'en 2018 (1 public et 1 privé), l'enseignement privé reste dans l'action concernant l'enseignement-apprentissage des LCP alors que la demande sociale pour les langues internationales et concurrentielles comme le mandarin est grandissante voire exponentielle. Enfin une remarque sur les 12 professeurs des écoles IA-LVR (instituteurs animateurs en langue régionale) spécialisés en LCP pour assurer des heures de tahitien au collège dans le cadre de la liaison CM2-6^{ème}. Il s'agit d'une initiative territoriale qui démontre une politique linguistique en faveur des LCP et qui s'inscrit dans la ligne droite de la réforme des collèges (effective à la rentrée 2016-2017) concernant l'apprentissage précoce des langues. Si cette mesure n'est pas sans complications dans les établissements secondaires concernés tant du côté des professeurs des écoles que de celui des certifiés LCP, la reconduction de l'opération les années suivantes semble aller dans le sens positif pour tous les partis. Toutefois, notre quête d'informations concernant les représentations des PE impliqués dans cette opération s'est soldée par un échec par absence de réponses de leur part. En effet, malgré 2 retours sur les 12 PE, nous n'avons pas pu investiguer davantage dans cette direction sous peine de réduire l'analyse à des doléances de type organisationnel sans intérêt pour notre étude étant donné la jeunesse et le manque de visibilité de la mesure politique.

V.4 LA QUESTION DES PROGRAMMES DANS LE SECOND DEGRE

V.4.1 Entre continuité et rupture.

Les programmes proposés dans le second degré sont identiques à ceux de France, la différence se situe dans l'aménagement d'un espace dans les textes officiels pour l'enseignement des spécificités culturelles locales : connaissances de la langue, de l'histoire et de la culture locale. En outre si la responsabilité des programmes du secondaire est une compétence transférée à la Polynésie, le fait qu'elle choisisse délibérément de conserver l'essentiel des diplômes nationaux entraîne *ipso facto* le droit de regard de l'État sur les modifications proposées. Cette idée sera notamment confortée par le témoignage d'un personnel de direction (Partie III) qui évoque une anecdote fort éclairante sur les forces en présence et en tension autour

de la décision de garder ou pas le DNB national en Polynésie, question pour laquelle la Polynésie est d'ailleurs compétente. En clair, il doute de la capacité voire de la volonté des Polynésiens (communauté éducative et sociale) à sauter le pas vers la « décolonisation » de l'école (Salaün, 2013).

Interrogeons-nous à présent sur ces forces notamment de proposition et ou d'opposition dans le cadre de l'écriture des programmes par la base exécutive enseignante. Rappelons-nous pour commencer que les suggestions de modification des programmes nationaux passent avant tout dans le filtre des débats au sein du Haut comité de l'éducation. Cet organisme consultatif est placé auprès du ministre de l'éducation de la Polynésie qui sollicite l'avis de personnalités influentes notamment dans le milieu éducatif (universitaire, enseignant, chef d'établissement), professionnel (membre du CESC), syndical (représentant syndical des enseignants du 1^{er} et 2nd degré, du personnel de direction) et des fédérations de parents d'élèves. Ces textes transitent ensuite par une procédure de validation réalisée par les inspections générales. Si les modifications introduites dans les programmes scolaires sont admises, elles seront alors adoptées par la Collectivité par voie d'arrêtés. Ce circuit a été utilisé, en primaire, lors de l'adoption des programmes de 2008, dits l'école du socle. En effet, des ajouts ont concerné l'apprentissage des langues polynésiennes, l'histoire et la géographie (Cour des comptes 2016 : 304). Qu'en est-il des programmes de LCP du second degré : entre continuité et rupture ? Si un inspecteur (IEN) spécialisé en LCP est également identifié pour mener à terme l'écriture des programmes du primaire, dans le secondaire, c'est l'inspecteur général (IGEN) en charge de l'ensemble des langues régionales de France qui a été missionné par la DGESCO (Direction générale de l'enseignement scolaire) à Paris, en la personne de Jean Salles Lousteau²⁸³. Effectivement en charge de trois imposants dossiers, Jean Salles Lousteau a réuni des commissions d'enseignants LCP du secondaire pour les répartir sur les trois sujets consécutivement. Le premier concerne l'écriture des programmes du collège (palier 1 et 2) qui seront publiés au Journal Officiel en juillet 2012, ensuite la réforme du lycée ayant eu lieu en 2010, des documents ressources d'accompagnement du cycle terminal sont devenus prioritaires d'où l'objet du second dossier, quant au troisième, il s'agit du projet de manuel scolaire (6^{ème})²⁸⁴. Ainsi trois regroupements de six heures par comité ont été prévus soit au total 18 heures. Seulement dans les faits, chaque groupe avait largement dépassé cette prévision puisque la recherche et l'étude des documents ont demandé un temps matériel plus important,

²⁸³ Il est un ancien professeur de lettres dans le secondaire qui est devenu Professeur d'occitan à l'université de Pau.

²⁸⁴ Le manuel scolaire niveau 6^{ème} met beaucoup de temps à être publié (en 2013 pour une conception en 2007-2008 ?) au motif de régie du CRDPT, tout cela sous fond politique de restrictions budgétaires nationales.

d'autant plus qu'aucune décharge professionnelle, ni indemnité d'aucune sorte a été prévue. Durant ces heures de travail, comment se sont comportés les enseignants LCP ? Y a-t-il eu des individus ou groupes dissidents, réfractaires, sceptiques dans cette masse ou sont-ils des dociles et de simples « exécutants » ?

V.4.2 Entre circuit classique et « parcours du combattant »

Le circuit de ces dossiers est relativement identique car ils subissent une série de filtres à plusieurs niveaux. Le premier examen se situe sur le plan disciplinaire car ces travaux ont été soumis à l'expertise des universitaires notamment au sujet de l'harmonisation des graphies et des parties grammaticales. L'aval des académiciens qui ont à l'unanimité répondu à l'appel du comité a été indispensable. En effet, ces derniers ont contribué à la réflexion notamment sur la précision de la terminologie pédagogique et sur les concepts dans les notions et entrées culturelles qu'imposent les programmes par cycle et par niveau. Dans une seconde étape, ces dossiers corrigés sont présentés à la direction de la DES (A.A) puis au ministre local (M.G) qui l'expédie de facto aux autorités compétentes nationales. Sauf qu'en l'état, le dossier des programmes a été expédié à l'IGEN de la DGESCO au lieu du Vice-recteur basé en Polynésie qui a le droit de regard sur les programmes. Cet incident collatéral aurait justifié le retard de la publication des programmes de tahitien palier 1 et 2 du collège jusqu'à 2012.

Pour autant, les trois chantiers ont en commun la constitution des groupes de travail (avec une autorité hiérarchique, nationale), la répartition des tâches et le cadre institutionnel (avec objectifs, contenu, obligations et limites). Ainsi pour le groupe en charge des programmes, il est composé d'une autorité hiérarchique comme l'IA-IPR, inspecteur détaché pour le Pays, basé à la DES de la cellule Mission de coordination pédagogique (MCP) et du professeur Ressource de tahitien basé lui aussi à la DES, faisant également fonction de Chargé de mission d'inspection (CMI). A ce noyau se sont agglomérés les professeurs certifiés volontaires du collège et du lycée. Quant au canevas institutionnel, il est préalablement fourni par l'IGEN pour l'enseignement des langues régionales car il est adossé au cadre européen commun de référence d'enseignement des langues : CECRL, appliqué en France depuis déjà 2001. Si le but est de réaliser le projet d'écriture des programmes et de recueillir les objectifs pluriels et les compétences par niveau, la procédure est sensiblement identique aux trois ensembles puisqu'il s'agit de remplir les tableaux en suivant la feuille de style national. Cela signifie ainsi rédiger une introduction commune, compléter les tableaux et les items en fonction des entrées culturelles proposées dans les programmes.

La démarche de travail en termes de collaborations est identique puisque des personnes ressources par niveau (collège et lycée) sont d'abord identifiées, puis tous les coordonnateurs de la discipline de tous les établissements secondaires (20 personnes) sont sollicités pour une formation sur le contenu de ces programmes, les documents d'accompagnement du lycée et sur le manuel. Ce qui explique que pour le premier chantier (programme collège), tous les coordonnateurs de la discipline de tous les établissements secondaires (20 personnes) ont été réunis autour de Jean Salles Lousteau, alors que pour le second chantier (programme lycée), tous les professeurs des lycées général et technologique, en plus des lycées catholiques et protestants, ont été convoqués par la DES autour de l'IA-IRP Eric Lavis (pilotage pole formation). En revanche, dans la conception des Documents ressources pour le lycée, les 4 groupes d'enseignants se sont constitués en fonction des 4 notions au programme.

V.4.3 Bilan

Au bilan, devant l'urgence de l'application de la réforme du lycée (2010), la motivation et l'engagement étaient de mises. Les enseignants ont ainsi cherché des supports, élaboré des problématiques et des objectifs appropriés. Une fois la rédaction aboutie, la synthèse des travaux de groupe est de nouveau présentée aux universitaires pour avoir cette fois-ci l'aval sur le contenu technique et le conseil au niveau de la formulation des problématiques. Les bémols de ces travaux (dossier n°2) ont porté sur deux aspects : d'une part, la conception des outils dits « authentiques » car ces derniers ne sont pas prévus pour l'enseignement, et l'invalidation aux normes bibliographiques académiques, d'autre part. La conséquence de ces travers a empêché la publication des documents ressources sur le site de Éduscol. Quant au troisième dossier qui concerne le manuel scolaire classe 6^{ème}, il doit être mené à son terme malgré les nombreux obstacles : réduction des enseignants engagés, complications au niveau de la régie du CRDP bloquant ainsi la publication et l'édition du manuel tant attendu dans les classes. Pour conclure, il y a continuité sur le plan institutionnel de l'écriture des programmes lorsque le mimétisme est accepté par l'ensemble des acteurs. En revanche, si la majorité a approuvé les méthodes de travail de l'inspecteur général au motif de l'urgence à concevoir ses outils de cadrage didactiques et pédagogiques, seule une infime partie des enseignants a réclamé un Socle commun de références spécifique aux LCP. Celle-ci a précisément revendiqué la fameuse compétence transférée au territoire concernant les programmes d'enseignement. Cette rupture avec la masse exécutante a eu l'effet d'une pierre lancée dans la mare car ni les autorités pédagogiques, ni les autres enseignants pourtant représentants syndicaux n'ont réagi. Par conséquent, les enseignants LCP du secondaire ne semblaient pas eux non plus prêts à l'idée

de « décoloniser l'école » dans le sens d'inventer et de présenter l'équivalent d'un socle spécifique LCP.

V.5 DECENNIE 2010 : VALSE DE REFORMES DANS L'EDUCATION NATIONALE

La « guerre des langues » ou la « guerre des options » (Calvet, 1974 : 65).

Aujourd'hui, la question de l'enseignement-apprentissage LCP n'est plus un sujet clivant, c'est l'inverse qui se pressent de loin. Les classes dirigeantes politiques participent activement aux différentes manifestations qu'elles soient du niveau primaire, du secondaire ou universitaire. La place des LCP est publiquement et politiquement respectée. Un des objectifs assignés à la LCP dans les différentes moutures de la Charte de l'Éducation est la lutte contre l'échec scolaire, nous le rappelons. Dans cette perspective et depuis la rentrée scolaire 2016-2017, une initiative territoriale a été mise en œuvre dans les établissements secondaires, non sans avoir créer des remous dans le milieu des enseignants LCP du secondaire. Il s'agit de l'intégration de douze professeurs d'école spécialisés en LCP (conseillers pédagogiques ou instituteur animateur LCP) pour venir en aide aux élèves les plus en difficulté dans la transition CM2-6^{ème}.

V.5.1 Contextualisation

Dans le cadre de la réforme nationale du collège, initiée par le ministre Najat Belkacem, trois axes ont été retenus pour permettre la réussite de tous : la maîtrise des savoirs fondamentaux, l'adaptation des compétences au monde actuel et enfin la prise en compte des spécificités de chaque élève. Ainsi le deuxième axe de travail visé par la réforme concerne les compétences adaptées au monde actuel qui s'articulent autour du développement des compétences numériques (utilisation des outils numériques, acquisition des repères et de l'esprit critique d'une nouvelle culture numérique), de l'apprentissage du travail en équipe et l'expression orale (projets pratiques et collectifs amenant à mieux s'exprimer à l'oral) et de l'apprentissage plus précoce des langues vivantes. En effet, dès la CP, une première langue vivante sera proposée à tous, en 5^{ème}, une deuxième langue vivante sera accessible à tous. Enfin la réforme vise un apprentissage personnalisé des méthodes de travail (3 heures hebdomadaires d'accompagnement personnalisé pour tous les élèves en 6^e afin de faciliter la transition école-collège et 1 heure pour les années suivantes) et des marges de manœuvre pour les équipes éducatives (EPI, petits effectifs et respect des horaires disciplinaires).

V.5.2 Que se passe-t-il au niveau local à Tahiti ?

Comment cette réforme peut-elle favoriser l'enseignement des langues polynésiennes ? A l'instar de l'apprentissage précoce des langues dès la 5^{ème} en France, ici, la ministre locale, Nicole Sanquer met l'accent sur les langues « régionales » qui doivent se positionner sur les EPI ou les parcours spécialisés afin de maintenir le principe de continuité des apprentissages entre l'école et le collège puisque le cycle 3 de la réforme du collège concerne les classes de niveau CM1-CM2-6^{ème}. Grâce à cela, elle obtient du Territoire la décision de rendre une heure de tahitien obligatoire en 6^{ème} dans tous les établissements secondaires de la Polynésie française. Ce tour de force est à relever puisque jusqu'ici aucune mesure de cette ampleur n'a encore été réalisée dans le second degré. Cette heure obligatoire est ainsi censée servir à l'apprentissage des langues polynésiennes. Une seconde heure est à l'appréciation du chef d'établissement qui a une grande influence puisque lui seul décide de l'affectation de celle-ci soit en disciplinaire pure soit alors en EPI ou parcours spécialisé. Ainsi dans le but d'assurer ces nouveaux enseignements, les douze professeurs des écoles sont transférés dans les établissements secondaires de Moorea et Tahiti exclusivement au motif de la nature expérimentale du dispositif. L'objectif néanmoins de la mesure est l'aide aux élèves en difficulté au niveau 6^{ème} grâce à l'apprentissage du tahitien. L'approche plurilingue en est l'axe central dans le cadre du dispositif d'accompagnement personnalisé en co-intervention avec les enseignants titulaires du secondaire²⁸⁵.

V.5.3 Appréhensions du potentiel de tensions pédagogiques et relationnelles.

Si ce dispositif d'expérimentation peut être une aubaine pour les élèves en difficulté, il n'est pas passé sans vague, sans crispations dans la communauté enseignante des LCP. En effet les conséquences sont d'ordre pédagogique et relationnel. Pour commencer, on pourrait s'interroger sur les pratiques pédagogiques en 6^{ème} compte tenu de la transdisciplinarité qui caractérise la formation du P.E. La mise en œuvre de la « discipline scolaire » au sens de Chervel dans la « culture » du secondaire (disciplinaire spécifiquement) est effectivement une inconnue appréhendable. Néanmoins, la compétence polyvalente du PE est censée représenter un atout pour travailler en EPI avec les collègues « disciplinaires ».

Ainsi au de-là des tensions que peuvent susciter ces nouvelles pratiques en termes de collaboration, de co-intervention, de délimitation des compétences respectives, le facteur relationnel du PE va également déterminer son intégration dans le cercle des enseignants du second de-

²⁸⁵ Fiche de poste envoyée par la DGEE. Poste : enseignant animateur (EA) plurilingue basé au pôle plurilingue à la DGEE. 13 Juillet 2016.

gré. En effet, comment est-il perçu par ces professeurs certifiés du Capes, concours national? Comment se traduit leur coopération en termes de répartition des classes de 6^{ème} et de pratiques pédagogiques ramenées à une unité horaire ou séquentielle plus stricte que dans le premier degré. Le PE peut être vu comme l'intrus, celui qui vient forcément remettre en question certaines pratiques qui demandent peut-être d'être bousculées pour répondre aux besoins plus spécifiques des élèves. Les certifiés sont –ils prêts à sortir de leur zone de confort, à se questionner, à collaborer, à innover ? Le PE sera-t-il à la hauteur pour affronter la didactique de chaque discipline lors des EPI ? Autant de questions qui ont motivé un questionnaire que nous avons soumis aux douze personnes concernées au mois d'aout 2017 par voie courriel.

V.5.4 Méthodologie : Recueil de données via des questionnaires

L'objectif du questionnaire était de recueillir le retour d'expérience en termes de ressentis, d'avis, d'appréhensions, d'attentes etc. La méthodologie choisie diffère de celles utilisées pour la collecte de données puisque le questionnaire a été envoyé par voie numérique pour en faciliter la distribution et la réception. Malgré l'assurance d'un traitement anonyme, de la confidentialité des réponses et de la neutralité de la démarche, seuls deux réponses sur douze enseignants nous ont été retournées. A l'instar des autres adultes sollicités, l'absence de coopération des professeurs des écoles a été remarquable et cela malgré les relances de conseillers pédagogiques influents. Par conséquent le traitement descriptif et interprétatif de ces données nous a contraint à une représentativité quasi nulle. Néanmoins le canevas du questionnaire écrit proposait cinq thématiques : 1/ les attentes et motivations en amont (personnelles et ou institutionnelles), 2/ l'analyse de leur rôle : déterminant ou pas ; 3/ atouts ; 4/ faiblesses du dispositif ; 5 questions d'ordre prospectif sur d'éventuels « ratés ».

V.5.5 Analyse des questionnaires des Professeurs des écoles affectés dans les collèges

Étant donné le peu de retour des questionnaires (2 sur 12 professeurs des écoles), nous ne pouvons prétendre à une représentativité quelconque. Cela étant, nous ne retiendrons que les points communs. Le premier concerne les dérives observées par rapport aux missions allouées à la fois à l'administration et à l'enseignant PE. En effet, il est possible de lire en filigrane la liberté que prennent certaines autorités (d'affectation du PE) en fonction de leurs besoins sur le terrain quitte en fait à dépasser les ordres de missions puisque le manque de cadrage et de contrôle (évaluation pré-post-dispositif) a été flagrant. Cela s'est traduit par des enseignements en tahitien au niveau du cycle 4 (5^{ème}, 4^{ème}, 3^{ème}) ou en SEGPA de façon officieuse alors que leur statut ne le permet pas. La seconde dérive est liée à l'absence de co-intervention avec les titulaires concernant les AP (accompagnement personnalisé) pour la simple raison

qu'eux-mêmes ne pouvaient prévoir les programmations bien en amont. Ce qui s'est traduit la plupart du temps par un échange dans l'urgence, à cinq minutes avant la co-intervention. Le plus remarquable des écarts a été une forme d' « instrumentalisation » du PE en tant que maître E, celui qui prend en charge les élèves « non désirés » des professeurs, « à savoir profil perturbateur, faible... » pour combler leurs lacunes. En effet, bien que volontaire, l'enseignant PE rappelle que sa mission consiste à « participer à l'amélioration des résultats des élèves dans les fondamentaux en favorisant l'entrée plurilingue ». Cet aspect « plurilingue » du dispositif n'est pas évoqué dans leur bilan alors que leurs motivations étaient portées par le fait de

« Valoriser la langue tahitienne à travers différentes approches et méthodes et ainsi relever le défi de motiver les élèves concernant l'apprentissage d'une langue malgré la diversité en ce qui concerne les goûts et intérêts de chacun, leurs manières préférées d'apprentissage et d'enseignement »²⁸⁶.

Concernant les satisfactions, tous deux ont été ravis d'enseigner le tahitien en classe de 6^{ème}, leur véritable mission, car ils y ont trouvé des élèves motivés et participatifs. Au niveau didactique, la préparation pédagogique des séquences a trouvé dans ce dispositif toute leur place puisqu'elles ont quasiment toutes abouties.

V.5.6 Bilan

La finalité de cette initiative devrait ainsi être l'interculturalité. Cette avancée de la politique éducative locale doit être pérennisée car il nous faut nous concentrer sur l'enfant polynésien et son schéma de pensée et de langage. Il nous faut ainsi surmonter encore une fois cet autre obstacle davantage ravageur : celui de la représentation négative de « l'ex-colonisé » de sa propre langue et de sa propre culture. Il faut le mettre en confiance pour le valoriser (Préface de Jean-Paul Sartre, Frantz Fanon). En somme, quelle que soit la nature des tensions dans cette nouvelle réforme du collège à Tahiti, nous ne devons pas nous tromper d'ennemis. Si les représentations des uns (PE) et des autres (certifiés) peuvent être réciproquement négatives pour plusieurs raisons, notamment le manque de communication, de cadrage, de projection, de prospection, de concertation et de formation en continuum premier et second degré, il ne faut pas oublier que l'enseignement du tahitien est problématique par le fait que la didactique de cette langue reste une difficulté pour les praticiens de tous les paliers. Nous ne sommes en effet qu'aux balbutiements de cet enseignement dont la réflexion doit rester collégiale et non

²⁸⁶ Entretien PE n°2

pas descendante voire condescendante. En clair, si des soupçons d'instrumentalisation ont pesé sur les autorités locales, pour des raisons comptables et d'affectations des enseignants PE en surnombre par rapport aux classes primaires, il semble que cette mesure sociale soit pratique quelle que soit la politique menée dans l'histoire des langues en présence dans le système éducatif polynésien : politiques d'assimilation-francisation *versus* revitalisation-tahitianisation.

CONCLUSION - PARTIE I

Nous tenions dans cette partie I à poser les jalons d'une « structure » sociale décrivant une situation postcoloniale intriquée par des enjeux politiques, juridiques, institutionnels, économiques et sociaux.

Le retour dans le passé colonial a permis de rectifier certaines de nos propres représentations notamment sur l'interdiction de la langue tahitienne dans tous les établissements scolaires alors qu'elle ne s'appliquait qu'à une catégorie de population scolaire très ciblée dans un contexte historique et politique déterminé à la fin du 19^{ème} siècle. Il a également permis la clarification de la situation juridique et institutionnelle de l'actuelle Polynésie, prise en étau entre la volonté d'être différente, arguant pour cela les Droits internationaux de la charte de l'ONU et le desideratum d'accéder à l'« égalité réelle » en brandissant la Constitution. Cette enjambée dans l'histoire nous a par ailleurs éclairé sur les motivations intéressées de la France pour le développement de l'enseignement secondaire. Ces mesures économiques, sociales et politiques concordaient parfaitement aux classes dominantes et dirigeantes du territoire des années 1960.

L'École et particulièrement le Collège-lycée cristallisent en fait ces bouleversements socio-culturels. Si finalement l'enseignement des langues et cultures polynésiennes (le tahitien) est la seule réelle spécificité du système polynésien, on comprend alors pourquoi il devient un instrument de pouvoir et de négociations de tous les partis politiques ou idéologiques du territoire.

Enfin si l'enseignement des LCP est un parmi les seuls à s'interroger sur les inégalités sociales véhiculées et entretenues par le système éducatif présent parce qu'il concerne la base sociale défavorisée, il faudrait que la réflexion soit réellement enclenchée entre le premier et le second degré en termes didactiques et pilotages notamment. Cela signifie que pour éviter toute instrumentalisation au détriment de l'enseignement des LCP, il devrait y avoir une entente, une harmonisation, une réelle concertation entre les têtes pensantes de la communauté éducative LCP. Trop de non-dits caractérisent l'insularité, les Tahitiens n'y échappent pas. L'expérience des 2 PE, déviée de leurs missions premières (lutter au décrochage par la langue d'origine), toute réserve et proportion gardées, doit servir de tremplin à une action commune liant primaire et secondaire. Les textes officiels permettraient déjà en l'état de créer des interstices à l'image des intellectuels des *postcolonial studies*, à l'instar de Homi Bhabha (2007). L'urgence d'une réflexion adossée à une volonté didactique, éducative et politique s'impose à l'analyse.

PARTIE II : « DONNER A VOIR L'ARCHITECTURE D'UNE POSTURE DE RECHERCHE »

« Parce que le mouvement est un concept clé de l'analyse postcoloniale, celle-ci se concentre sur les interstices, ces entre-deux où se passent vraiment les choses, ces "terrains d'élaboration des stratégies du soi" (Bhabha, 2007 : 30). Ces espaces où s'élaborent les positions du sujet émergent dans les moments où changent les modalités d'assemblage des binômes sur lesquels l'individu et les groupes se définissent : altérité/identité, passé/ présent, intérieur/extérieur, inclusion/exclusion, masculin/féminin, notamment. Ils sont lieux de création car ils excèdent la somme des parties (des différences) qui les composent » (Collington, 2007).

Par définition, les espaces interstitiels sont temporaires, puisque produits par des processus inscrits dans des contextes spécifiques, ce qui conduit la théorie postcoloniale à s'intéresser particulièrement à l'éphémère et à insister sur le moment, tout comme la création artistique contemporaine se concentre sur l'installation (Collington, 2007)

CHAPITRE 4 : POSTURE DE RECHERCHE ET METHODOLOGIE

I. LA POSTURE DANS LA RECHERCHE QUALITATIVE : DEMARCHE COMPREHENSIVE

I.1 PRELUDE DE SARDAN

« L'expérience d'une thèse donne à voir l'architecture d'une posture de recherche entre ses fondements épistémologiques, ses piliers théoriques et son assemblage méthodologique » (Dayer, 2013 :102)²⁸⁷.

Cette citation métaphorique nous a mené à la construction mentale d'une démarche scientifique en sciences humaines. Elle nous a retiré de la confusion dans tant de terminologies en sciences humaines et sociales où la littérature par ailleurs est foisonnante. Notre objectif dans ce chapitre vise la conceptualisation à partir des travaux empiriques. Quelle posture scientifique et quelles démarches épistémiques adopter dans notre investigation ? Pour y répondre, il nous faut définir les points charnières de la recherche en passant par Sardan. L'anthropologue écrit au sujet de son ouvrage « La rigueur du qualitatif » (2008) :

« Il s'agissait de définir, à travers les diverses facettes de la pratique professionnelle de la socio-anthropologie, ce en quoi les interprétations sociologiques, aussi construites soient elles théoriquement et les anthropologiques, aussi sous pression soient elles idéologiquement, relèvent néanmoins d'un objectif de connaissances véridiques du monde (portant sur des « réels de référence »), doivent nécessairement se soumettre à des contraintes d'adéquation empiriques, même si celles-ci ne sont jamais vraiment formalisables et restent toujours du domaine de l'approximation »(Olivier de Sardan, 2013 : 108)²⁸⁸.

I.1.1 Le projet de thèse

Cela explique pourquoi, en amont de notre travail, la construction d'un projet de thèse devient un processus itératif entre l'objet empirique et la littérature scientifique²⁸⁹. Le thème que nous avons choisi relève de l'enseignement de la langue tahitienne au sein des collèges et lycées

²⁸⁷ C Dayer, 2013. Élaborer sa posture à travers la thèse.

²⁸⁸ JP Olivier de Sardan, 2013. Le projet de these. Un processus itératif.

²⁸⁹ Si cette perspective itérative s'appuie sur un aller-retour incessant entre le terrain et la littérature scientifique qui fonde le projet de thèse, celui-ci se construit sur trois piliers : un thème particulier, une problématique et un capital de lectures érudites ayant un rapport avec le thème.

publics de Tahiti aujourd'hui, entre approche compréhensive des tensions à l'intérieur de ce microcosme social et appréhension d'une ambiguïté culturelle à l'extérieur. Nous comptons effectivement investiguer ce « réel de référence » à partir d'une « configuration complexe de curiosités, d'intérêts cognitifs et d'interrogations personnelles »(De Sardan, 2013 : 110). Cela signifie que les notions de « complexité », de « débats scientifiques » et de « contextualisation sociale » vont se recouper sous forme de problématiques exploratoires aboutissant dans la troisième partie sur une production d'interprétations que nous espérons originales. Ainsi en amont, l'émergence de cette thématique se justifie fondamentalement par l'écart entre le consensus politico-social caractérisé par les directives volontaristes concernant l'enseignement des langues et culture polynésiennes (LCP) en contexte plurilingue, et la déperdition de celles-ci en termes d'usages et de transmissions, au profit de la langue française dominante. En clair, il nous tarde de comprendre les dynamiques ou dialectiques qui fondent l'enseignement-apprentissage des LCP au niveau secondaire. Comment en effet expliquer le décalage ci-dessus : en quoi cette discipline scolaire si elle peut être définie ainsi (Chervel, 1988) est porteuse de représentations négatives au point que ses propres locuteurs s'en éloignent ? En fin de compte, si cet enseignement-apprentissage porte les stigmates d'un héritage colonial, la question est plutôt de savoir comment cet héritage est utilisé par les groupes sociaux qui nous concernent ?

I.1.2 « Intérêts cognitifs » ou État de l'art sur la question de l'enseignement des LCP

A notre connaissance, aucune étude n'a encore été réalisée jusqu'à présent sur l'enseignement des LCP au niveau secondaire. Seul le premier degré a été le terrain d'investigations depuis les années 1980 jusqu'à 2014. Ainsi les travaux les plus connus sont de deux ordres, il y a d'abord des ouvrages individuels sous forme de thèses : celle de Perini (1985)²⁹⁰ et celle de Saint-Martin (2013)²⁹¹ et des travaux d'équipes de chercheurs à l'instar des dispositifs expérimentaux de revitalisation des langues d'origine, études menées de 2004 à 2014. Commentons par les ouvrages individuels qui partagent des thématiques convergentes notamment dans le domaine des politiques éducatives et dans celui de la sociolinguistique. En effet, l'utilisation de la langue tahitienne (LCP) comme moyen de lutte contre les difficultés scolaires des Polynésiens représente le fer de lance de leurs études. Si le premier dans les années 1980, période paradoxalement marquée par le « renouveau culturel mā'ohi », est convaincu de faire de l'introduction du tahitien à l'école « *une possibilité de réenculturation par la légiti-*

²⁹⁰ Perini. 1985.

²⁹¹ Saint-Martin. 2013.

tion scolaire de la langue maternelle de la majorité des écoliers » (Perini 1985 :15), la seconde chercheuse trois décennies plus tard, exhorte à la nécessité de maîtriser les LCP en tant qu'outil de réussite scolaire dans un contexte plurilingue (Saint-Martin, 2013).

En outre, Antoine Perini dans sa stratégie d'introduction de la langue maternelle (le tahitien) pour porter remède à l'échec scolaire déjà important, d'une part et pour « *éviter un conflit linguistique latent* » d'autre part, dénonce les difficultés et les résistances des enseignants concernant l'enseignement du/en tahitien dans les écoles maternelles et élémentaires publics de Tahiti dans les années 80. Mais l'ironie du sort fait qu'au moment de la renaissance officielle du tahitien (1982), le phénomène de glottophagie était lui aussi réussi puisqu'un grand nombre d'instituteurs, en moyenne 20% de cette population générale déclarent la langue française comme langue maternelle (Perini, 1985 :100)²⁹². Toutefois, les résultats de cette recherche ainsi que les mesures d'ordre politique, linguistique, institutionnel ou pédagogique qui en découleront seront néanmoins adaptées aux différents paliers du primaire puis reprises sous forme de directives éducatives, balisant à leur tour les textes fondateurs tels que les Chartes de l'éducation (1992, 2002, 2012). En effet, toutes ayant pour objectif de réduire les inégalités au sein des écoles.

Le second point de jonction entre les deux thèses (1985-2013) relève de la prise en compte de l'hybridité langagière appelée aussi « parler local » comme phénomène social d'appartenance et habitus linguistique. En effet, les deux auteurs déplorent la situation de « bilinguisme sous-tractif » (Hamers & Blanc,1983) où la domination de la langue française ne se traduit pas par une assimilation mais par un « appauvrissement général des possibilités d'expression écrite et orale comme de création culturelle » (Perini, 1985 : 126). Cécile Saint-Martin propose d'ailleurs que ce « macrosystème langagier » hybride, pluriel et dynamique devienne un objet scientifique, qu'il soit considéré comme une « ressource », un « capital collectif plurilingue et pluriculturel » et non pas comme « un impensé didactique » ou un « mal à éradiquer »(Saint Martin, 2013 : 586)²⁹³. En effet elle ajoute que les remédiations pédagogiques de type FLS ou FLE n'ont pas donné de résultats satisfaisants. Voilà pourquoi elle sollicite l'approche plurielle en socio didactique qui permet de dépasser et renverser la didactique des langues (Puren, 1988) pour considérer le « répertoire langagier ». Il s'agit fondamentalement de restaurer le statut du locuteur polynésien en tant que sujet parlant et non plus d'objet d'investigation.

²⁹² Perini. 1985. En effet 52 enseignants préélémentaires sur 240, soit 21,66% ; 133 enseignants élémentaires sur 654, soit 20,33% ; 185 enseignants du 1er degré sur 894 soit 20,69%.

²⁹³ Saint-Martin. 2015. Le « macrosystème langagier » est composé de différents pôles linguistiques (le/les français, les langues polynésiennes, le hakka...) et d'hybridités langagières émergeant des espaces interstitiels.

Parallèlement à ces thèses, des recherches-actions à l'échelle territoriale ont été menées dans les années 2004 à 2014 dans une perspective de revalorisation de l'enseignement-apprentissage des LCP au niveau primaire. En effet des équipes pluridisciplinaires issues de laboratoires nationaux affiliés à différents partenariats ont collaboré avec les universitaires natifs dans deux principaux dispositifs expérimentaux appelés : programme ECOLPOM et programme Reo C3 (renforcement cycle 3 LCP). Si le principal objectif de ces études vise la lutte contre l'échec ou le décrochage scolaire, les résultats ont montré les effets positifs d'un « bilinguisme additif » (français et tahitien en gestion coordonnée) sans baisser les performances en langue française, dans le cadre d'un renforcement de l'enseignement des LCP (passant de 2H40 à 5 heures hebdomadaires). (Cf. Contexte général - Section 1.4-Justifications des dispositifs d'expérimentation de revitalisation linguistique).

I.1.3 Dans le sillon de.

Notre projet de thèse s'inscrit également dans la continuité des travaux de Marie Salaün (2012, 2013, 2014, 2016, 2018 etc.) et des linguistes Jacques Vernaudo et Mirose Paia (2002, 2005, 2017, 2018) sur la situation alarmante des langues polynésiennes au motif de l'absence d'utilisation et de la non transmission de cette langue dans la sphère familiale, à Tahiti depuis les années 1970. Si nous souhaitons effectivement compléter leurs tableaux d'investigations, en décrivant l'état de l'enseignement-apprentissage des LCP dans la suite logique et hiérarchique du primaire, sur le plan purement personnel, notre but est l'identification d'une « posture de recherche » (Olivier de Sardan, 2008 : 114) qui nous fait défaut afin de prétendre au statut de chercheur en devenir.

Influencé par tous ces résultats, il nous a semblé naturel d'investiguer à notre tour auprès des adolescents au niveau du secondaire ayant nous-même une formation d'enseignant certifié du second degré (session capes 2001). Comment les collégiens-lycéens perçoivent-ils cet enseignement-apprentissage, quelles sont leurs représentations à propos de leur enseignant LCP et de leur environnement scolaire et social ? De facto, notre postulat a reposé sur la qualité de cet enseignement en contexte postcolonial : entre représentations négatives et ambiguïtés culturelles des Polynésiens. Ainsi notre question de départ met à jour les enjeux éthiques et normatifs de l'enseignement des LCP dans le second degré aujourd'hui à Tahiti. Pour étudier ce phénomène, nous avons conçu un système d'hypothèses que l'analyse de terrain informera ou confirmera. En quelques mots : la première présomption repose sur le fait que la classe de langue tahitienne est un creuset de « mauvais élèves », conséquence d'une orientation « abusive » et biaisée qui sous-estime l'avis du jeune et sa parole de façon générale. Lorsque

l'adulte détient le savoir, le jeune doit naturellement acquiescer. L'occasion nous sera ainsi donnée de questionner les concepts comme le rapport à l'autorité, l'image de l'enseignant omnipotent et omniscient. La deuxième hypothèse dénonce ainsi l'orientation en LCP comme un principe de reproduction d'inégalités sociales et d'échec scolaire. Cependant si elle est en effet implicitement et logiquement contenue dans la première, l'idée est d'interroger une forme d'engrenage voire d'impuissance des groupes sociaux face à un système ordonné qui est celui de l'ordre colonial. Enfin la dernière hypothèse se rapporte au monde enseignant dont la pratique dogmatique est accusée, elle aussi d'être un motif de désamour envers l'enseignement-apprentissage des LCP dans le secondaire.

I.2 CONTEXTUALISATIONS OU « INTERROGATIONS PERSONNELLES »

La contextualisation de notre problématique nécessite à présent le passage par les aspects subjectifs qui font résonance avec le vécu socio-affectif du chercheur (Paillé, 2006 :182).

« Parce qu'en fait, la culture, les connaissances, c'est une accumulation qui se fait au cours des années, au cours du temps. Oui, c'est pour ça que je dis qu'ils m'ont appris l'humilité. (22 :47) Mais ils m'ont appris aussi qu'ils étaient de grands penseurs, de grands philosophes. Et, ça, en tant que jeune du district, de la presqu'île où on était des sauvages pour ceux de la ville où j'avais la conscience qu'effectivement qu'il y avait deux sociétés polynésiennes : celle francophone de la ville et celle tahitienne du district. En fréquentant ces anciens, j'apprenais finalement toute la richesse à laquelle les autres n'avaient pas accès jusqu'à aujourd'hui. Il y a toujours ce décalage entre les gens ». Flora Devatine. Entretien 28 Janvier 2015. Séquence audio (22 :47)

I.2.1 Parcours et expérience personnelle : quelle légitimité ?

L'objet de notre recherche trouve une partie de sa justification dans notre expérience personnelle et notre parcours professionnel dans l'enseignement des LCP au niveau secondaire sans lesquels notre démonstration à venir serait vaine. Concernant cette partie de contextualisation personnelle qui est proche de l'autobiographie, nous utilisons le pronom personnel « Je ». « D'où je parle ? »

Je plonge mes racines dans une fratrie nombreuse de neuf enfants, issue d'une famille modeste de milieu socio-économique défavorisé, née d'un père pêcheur et d'une mère au foyer qui nous ont élevé entre le village de Tautira, la plus petite commune de plus de 1500 habitants sur la côte est de l'île de Tahiti et le *Fenua aihere* (Terre de brousse, d'herbes) appelée

par les villageois eux-mêmes « la campagne ». Cette extension va jusqu'à la limite de la côte inhabitée de l'île de Tahiti nommée le *Te pari* (Falaises) : zone escarpée et sauvage qui fait la jonction avec la côte ouest de l'île où démarre la commune de Teahupoo²⁹⁴. Ainsi la frange côtière appelée « campagne » n'est accessible qu'en bateau ou à pieds (tout comme le Pari). Les maisons y sont plus rares, les voitures inexistantes, la coupure avec le monde urbain « civilisé » est nette puisque le réseau internet et téléphonique se sont pas encore au point sur cette terre, au bout du bout de l'île.

I.2.1.1 Fenua aihere : terre de naissance

Ma mère met au monde deux de leurs neufs enfants (dont moi) à la maison dans des conditions d'hygiène rudimentaires pour deux raisons : l'hôpital de Taravao est situé à 30 km du foyer d'une part, et le père est à Hawaï pour les courses de pirogue de Molokai d'autre part. Mais nous avons tous grandi dans cette campagne, certes similaire à celle d'autres régions de la Terre où les commodités d'une maison moderne dont l'électricité, l'électroménager et les biens de la société de consommation n'existent pas. Naturellement le tahitien est ma langue maternelle tandis que le français devient une découverte linguistique dès la rentrée à l'école maternelle du village. Pour nous y rendre, le seul moyen de transport en commun est le bonitier d'un vieux pêcheur (notre grand-père par alliance), réquisitionné par le Service de l'Éducation en guise de navette scolaire. Original, ce bateau de pêche hauturière qui présente l'avantage de contenir en son ventre deux dizaines d'enfants nous a transporté durant toute la scolarité élémentaire dans une enfance insouciant et heureuse. Les années 1981 viennent réorganiser la vie familiale puisque les parents obtiennent une maison en lotissement social au village même permettant à la sœur aînée puis au reste de la sororité de fréquenter le collège catholique et prisé du Sacré cœur de Taravao. Si ce changement de résidence arrive comme une bénédiction, ce sort heureux n'est pas partagé par plusieurs familles restées à « la campagne » dont les enfants ont fini par intégrer la classe dite « CT » (Classe terminale) qui est en réalité une fin de scolarité forcée. Toutefois certains foyers bénéficieront d'une maison sociale près de Tautira mais plus une décennie après.

²⁹⁴ Teahupoo est une commune également connue pour ses compétitions de surf internationales (Billabong Pro) sur le site de Hava'e. Cette attraction sportive est devenue une activité touristique florissante pour la commune ayant pour conséquence une démographie et une économie locales en pleine croissance.

I.2.1.2 Tautira : écrin d'histoires

Bien que situé en zone rurale, Tautira est un véritable écrin qui marque les esprits pour des raisons notamment esthétiques, littéraires, cinématographiques²⁹⁵ et historiques. Ce village exerce une forme de fascination chez les Occidentaux depuis longtemps. L'écrivain anglais Stevenson inspiré par ces paysages tranquilles et apaisants y fait un séjour pour apposer sa plume littéraire. Dans le milieu religieux, l'Histoire des missions nous conte l'installation des premiers prêtres catholiques en 1774. En effet, le capitaine basque espagnol Boenechea mouille l'Aguilla dans la baie de Tautira pour déposer les premiers occidentaux : deux Frères de la congrégation de Picpus venus du Chili²⁹⁶, et cela plus de vingt avant l'arrivée des missionnaires protestants en 1797. Depuis l'archidiocèse de Papeete y commémore annuellement l'événement appelé le « Jubilé de Marie » qui réunit des centaines de fidèles pour qui Tautira reste une étape cruciale digne du pèlerinage de Saint-Jean de Compostelle en France. Toutefois bien avant les religieux, les circumnavigateurs comme Wallis en 1767 puis Bougainville en 1768 ont mouillé l'ancre dans la baie de Vaitepiha²⁹⁷. Bien avant eux, Tautira témoigne également d'un passé glorieux dans l'ancienne civilisation. Compte tenu de sa situation stratégique, c'était une chefferie incontournable dans les relations politiques interinsulaire entre les atolls des Tuamotu de l'est et les îles hautes, possessions des grands chefs au pouvoir. L'ouvrage de Frédéric Torrente (2010)²⁹⁸ valorise ainsi les traditions orales qui retracent l'importance du héros « épique et historique » nommé Hono'ura. Originaire de Tautira, il fut le fondateur de système politique fondé sur des réseaux d'échanges économiques et matrimoniaux²⁹⁹. Une autre ramification est à relever cette fois-ci avec les pairs Hawaïens qui retrouvent l'origine toponymique de leur déesse du volcan Pele sur le terrain de réunion appelée « Tahua orira'a a Pere : Promenade de la déesse Pele ». Une célébration de cette alliance donne par ailleurs l'occasion aux associations culturelles des deux îles de se retrouver chaque année, afin d'y accueillir les autres délégations polynésiennes du Pacifique arrivées à bord de leurs pirogues aux caractéristiques respectives. En effet, si ces dernières sont animées par la volonté d'un renouveau culturel, il s'agit pour tous les équipages de commémorer et transmettre le patrimoine immatériel et idéal des anciens Polynésiens qui passe par la réappropriation de la navigation ancestrale et la protection de l'océan. Enfin dans la tradition orale qui

²⁹⁵ C'est effectivement là que le réalisateur Edouard Leduc choisit de tourner quelques prises de son film sorti en septembre 2017 intitulé « Gauguin, voyage à Tahiti » avec Vincent Cassel et Tuhei Adams dans le rôle de sa partenaire.

²⁹⁶ Père Paul Hodée, Tahiti 1834-1984.150 ans de vie chrétienne en Église.

²⁹⁷ Voir ouvrages de Corinne RAYBAULT sur Wallis et Bougainville en escale à Tautira

²⁹⁸ Torrente, 2010 : 277. Buveurs de mers, Mangeurs de terres, Histoire des Guerriers d'Anaa, atoll des Tuamotu.

²⁹⁹ Aufray, 2004. « Les traditions orales »

concerne la légende de Tahiti le poisson, on rapporte que la tête de celui-ci se situe au sommet du « Matarufau » sur la pointe de Mau'oro du Te pari côté Tautira alors que sa nageoire arrière se trouve à Fa'a'a (ville de l'aéroport international de Tahiti) à son extrême opposée géographique(Bodin, 2006)³⁰⁰. Rien d'étonnant que de grands orateurs connus des académiciens soient ainsi originaires de là (Pifao Hitore, Matehau Tehahe, papa Temana). Pour finir, de nombreuses fouilles archéologiques ont révélé l'importance politico-religieuse et démographique de cette chefferie avant l'arrivée des Européens (Lidin 1932, Sinoto 1963, Garanger.1964, 1980).

Écrin au passé prestigieux, Tautira entre également dans la légende des courses de pirogues polynésiennes (Va'a) de Tahiti et de ses îles par les nombreuses performances historiques de son club surnommé Maire nui (du nom de sa plus haute montagne) durant trois décennies de 1948 à 1978. Si les jeunes sont élevés dans un esprit communautaire et sont animés par une fierté clanique, les habitants de ce district deviennent un modèle d'organisation sociale et de détermination générale. Tara Hiquily, conservateur du musée des îles de Tahiti les décrit de la manière suivante :

« Les hommes, ainsi que les femmes, remportaient pratiquement toutes les victoires dans toutes les catégories à un (V1), trois (V3), six (V6) et seize rameurs (V16). Maire nui fut bien plus qu'un club, c'était toute une population qui avait su conserver dans la pratique de la course de pirogues une dimension communautaire, religieuse et culturelle. (...) Depuis le maire jusqu'au pêcheur ou cultivateur de taro, chacun était acteur de cette formidable entreprise humaine » (Hiquily : 182)³⁰¹

C'est aujourd'hui un lieu de rendez-vous incontournable pour les sportifs de haut niveau notamment des rameurs de pirogues ou de kayak puisqu'annuellement est organisé le Mémorial Serge Hoatua en hommage à l'un des rameurs du club de Maire nui, décédé dans les années 2000. Si ce coin de terre de la presqu'île jouit aujourd'hui d'une réputation honnête de lieu où il fait bon vivre, cela n'a pas toujours été le cas autrefois. Pour les citadins, nous étions des « kaina³⁰² », des campagnards sans éducation ni instruction, des « gens de peu » (Sansot, 1991), individus marginalisés par des considérations négatives. La société bourgeoise de demi

³⁰⁰ Bodin, 2006. Tahiti. La langue et la société.

³⁰¹ Hiquily, (2007). « Maire nui, la légende du va'a » p182-184

³⁰² « Kaina » terme emprunté à l'aire culturelle et linguistique des atolls des Tuamotu qui désigne l'homme du terroir Paumotu (habitant de ces atolls). L'autre acception de ce vocable est une connotation négative et synonyme de bougre, rustre, sans éducation, arriéré.

ou de chinois, urbaine, elle, avait la côte ! L'académicienne Flora Devatine, originaire du même lieu, rappelle cette distinction :

« Et, ça, en tant que jeune du district, de la presqu'île où on était des sauvages pour ceux de la ville où j'avais la conscience qu'effectivement qu'il y avait deux sociétés polynésiennes : celle francophone de la ville et celle tahitienne du district ». (...) Il y a toujours ce décalage entre les gens. On n'imagine pas que cette presque moitié de la population qui parle, pense, qui réfléchit en tahitien dans les réunions paroissiales, dans quelques églises que ce soit, constitue une société avec sa langue, sa pensée et ses valeurs. (...). En fait, quand on parle de ce que font les Polynésiens aujourd'hui, on pense surtout à cette partie qui s'exprime, à cette partie francophone mais on ne parle que d'une partie de la société. Mais pas de l'autre partie de la société ». Entretien personnel, 28 Janvier 2015, Séquence audio (22 :47).

I.2.1.3 Entre déni et nécessité : « Jamais je ne serai prof de reo ! »

Pour revenir à mon parcours personnel, je vis les années lycées « en ville » grâce à la générosité de la famille élargie qui réside en zone périurbaine et qui m'héberge en échange de travaux domestiques. Le lycée au centre-ville de Papeete est catholique et de très bonne réputation (garantie pour mes parents d'une bonne scolarité). Je pars par la suite étudier en métropole bénéficiant d'une bourse d'État. A l'université Michel de Montaigne à Bordeaux III, je poursuis des études en japonais : langues, lettres et civilisations puis je décroche le diplôme de Maîtrise grâce à un mémoire intitulé « Mythes japonais et polynésiens. Étude comparative » en 1999.

Ce travail de recherche a conditionné mon avenir à plus d'un titre. De retour sur le fenua, la conjoncture locale n'offrait pas de perspectives en tant qu'enseignant-chercheur en japonais à l'université de Polynésie. Par dépit et par « nécessité faisant loi » : intérêt basement alimentaire, je m'inscris à la préparation du CAPES de tahitien en 2000 à l'IUFM en outsider et sors major de la promotion 2000-2001. Au final, je suis certifiée de LCP depuis 2001 mais ce n'était au départ ni par vocation ni par passion. En effet, comme beaucoup de ma génération (bac en 1994-1995), tout ce qui relevait de la culture et de la langue tahitienne était dénigré et dégradant. Un de mes crédo de l'époque était « Je ne serai jamais prof de reo ! » Consciemment, je me suis façonnée en opposition, mes études supérieures devaient me distinguer de la couleur locale à laquelle je refusais d'être réduite voire prisonnière. Paradoxalement, la culture tahitienne me rendait fière dès lors qu'elle me permettait une distinction valorisante face à l'altérité étrangère en particulier. Mais elle me dérangeait aussitôt que je me trouvais dans

les cercles socio-culturels demis ou bourgeois (popa'a ou chinois). En effet, il était de mise de revendiquer son appartenance à la culture française (Le premier ancêtre Rochette Pierre était un canotier de Savoie) car la culture locale était évidemment jugée dépassée. En termes d'identification aux enseignants LCP, ces derniers étaient justement ce que je cherchais à éviter à la fois physiquement et psychologiquement³⁰³. L'effet Pygmalion n'avait ainsi aucune emprise sur moi.

C'est l'étude d'une culture étrangère et orientale, l'éloignement géographique et affectif qui seront déterminants pour moi. Parallèlement, la rédaction d'un mémoire universitaire sur les analogies et contrastes des mythes japonais et polynésiens a jeté les bases d'une distanciation épistémologique. En effet la réflexion interculturelle par la découverte de l'altérité a révélé des richesses insoupçonnées de ma propre identité-culture d'une part, et l'intérêt et la passion pour la civilisation, littérature et langue nippones, d'autre part. Ainsi à l'instar de nos aînés de la génération de Henri Hiro, de Jean Marius Raapoto, l'Autre et l'Ailleurs ont révélé notre moi enfoui en profondeur. En effet, les études en japonais devaient me sortir (libérer) de la culture locale ressentie comme enfermante, repliée sur elle-même. Or c'est l'exact effet inverse qui se produit. Le rejet des LCP se transforme en quêtes insatiables de savoirs mythologiques, scientifiques, traditionnels. La cohérence intérieure est alors retrouvée et la fluidité professionnelle s'effectue presque naturellement : certification, affectation, formatrice PE et PLC (IUFM-ESPE) et mutation depuis à l'UPF.

I.2.2 De la formation à la recherche

L'expérience sur le terrain s'effectue dans des établissements de taille différente et de zone économique différente entre zone urbaine, péri-urbaine et rurale : collège de Arue : environ 400-500 élèves, Collège de Faaa : ZEP, Collège de Papara : 1100 élèves pour une capacité de 700 à notre époque, lycée de Papara : 600-700 âmes. Les débuts en tant que formatrice LCP 1^{er} degré et 2nd degré sont difficiles compte tenu d'un manque de pilotage de la formation LCP à l'ex-IUFM. Après une année charnière, coïncée dans un dispositif de service partagé entre l'ex IUFM et le collège de Fa'a'a classé en zone d'éducation prioritaire, je postule à l'IUFM du Pacifique (Nouméa) dirigé par Philippe Lacombe et obtiens l'emploi de statut du second degré (poste PRAG) à plein temps pour une triple mission. La mission d'enseignement et de formation dans le cadre de la préparation au capes de tahitien ainsi que dans l'année de professionnalisation des stagiaires lauréats des concours (de 2006 à 2015 puis 2016-2018). La

³⁰³ Tous mes enseignants LCP étaient soit des religieux (diacre-surveillant, diacre-pompi) soit des « femmes-armoires à glace » aux manières peu avenantes.

seconde est une mission de conception et d'enseignement des contenus relatifs aux langues polynésiennes dans le cadre de la formation des professeurs des écoles, en 1^{ère} et 2^{ème} année. Enfin j'ai une mission d'organisation et de coordination générale de la filière (mise en œuvre du plan de formation : 1^{ère} et 2^{ème} années), constitution des équipes de formateurs, préparation des emplois du temps, suivi du dispositif d'évaluation et de validation des stagiaires. Cela va durer jusqu'à 2010-2011 concernant le 1^{er} degré au motif d'intégration des formateurs de l'École normale qui fermait définitivement ses portes. Quant à la formation du second degré, elle durera jusqu'en 2018-2019 en raison du recrutement d'un titulaire certifié. Il n'empêche que dans les années 2006-2010, deux formations LCP existaient en parallèle sans jamais se côtoyer ni collaborer. En effet coexistait de l'autre côté de la ville, sur la côte est, l'École normale qui continuait à former les instituteurs CEAPF, titulaires d'un baccalauréat pour une durée en trois ans. A l'autre bout, à l'IUFM, les étudiants étaient recrutés en fin licence. Ce détail sur la formation initiale était souvent le sujet de conflits (relationnels, pédagogiques, didactiques) une fois sur le terrain des écoles. Il vient ainsi illustrer les rapports de force qui s'exerçaient entre les acteurs sociaux.

De tensions en non-dits, de malentendus en faux semblants, d'histoires individuelles de susceptibilité ou de conflits d'intérêt (?), je zigzague inutilement entre les différents services de la DEP, de la DES et du Vice-rectorat en quête d'éléments de cadrage et de formation de formateurs en LCP à l'IUFM. Toutefois, cette aide m'arrive de manière totalement informelle par le biais de conseillers pédagogiques régionaux et ou départementaux expatriés affectés à l'IUFM auprès de qui je fais mes premières armes. J'apprends ainsi à transférer aux LCP les démarches didactiques caractéristiques aux disciplines et aux cycles d'apprentissage de la maternelle jusqu'aux dernières classes du niveau élémentaire voire au niveau secondaire. Quant aux outils pédagogiques en langue tahitienne, il faut noter l'aide de la cellule LCP de la DEP appuyée par l'Académie tahitienne, celle du Service d'Interprétariat et enfin celle du CTRDP (Centre territorial de recherche et de documentation pédagogique) pour les publications de littérature de jeunesse : ressources indispensables à la formation des enseignants LCP. Aussi ayant déploré, à chaque rentrée universitaire, l'absence d'éléments de cadrage et de continuum primaire secondaire concernant la formation des enseignants LCP, l'autodidacte s'inspire des recommandations de rapports officiels (rapports d'inspection générale, rapports de jury CRPE (depuis 2004) et rapports du jury CAPES depuis 1997) et de la littérature scientifique.

Cela signifie en bilan qu'aucun service n'a répondu à mes attentes directes durant ces années de formation. Était-ce d'abord leur rôle ou pas ? Qui doit ou peut faire la formation des for-

mateurs LCP ? La réponse reste en suspens. Cette contextualisation par son aspect subjectif : notre vécu socio-affectif, veut faire porter l'objet de notre recherche sur l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage des LCP aujourd'hui dans le second degré. En effet, des tensions-crispations sont perceptibles sur un plan individuel ou microsocial (entre pairs, enseignants LCP), sur un plan collectif ou « corporatif » (1^{er} versus 2nd degré) et sur un plan systémique (École normale : fonctionnement territorial versus ex-IUFM : fonctionnement national). Quelle que soit la nature de ces crispations, elles sont autant d'illustrations des « ambiguïtés » qui entourent la formation des enseignants LCP et l'enseignement-apprentissage des LCP dans le système éducatif polynésien.

I.3 CONTEXTUALISATION SOCIALE : DEFINITIONS ET CONSTAT DES PARADOXES.

I.3.1 Définitions de « tensions pédagogiques »

Dans la section précédente, nous avons évoqué certains préjugés adressés aux natifs de la campagne appelés « kaina » (au sens de rustre, bouseux, plouc) sous prétexte de leur origine rurale et linguistique tahianophone. Pour paraphraser l'académicienne Flora Devatine, il existe deux sous-populations à Tahiti depuis le CEP, deux sociétés géo-linguistico-culturelles distinctes : les francophones urbains, formant la catégorie socio-professionnelle plutôt favorisée et les tahianophones ruraux, « kaina » formant la catégorie socio-professionnelle plutôt défavorisée. Si ces raccourcis mentaux persistent parfois, dans notre expérience de praticienne de LCP au collège et au lycée, notre public scolaire se caractérisait effectivement par des élèves issus de catégories socio-professionnelles plutôt défavorisées. Très souvent, ils étaient les plus démunis en acquis socio-culturels. A Papara ou à Fa'a'a, nous n'avions pas idée du nombre d'élèves vivant dans des conditions sociales des plus précaires (logement, alimentation, transport etc.). Nous faisons souvent des signalements auprès des travailleurs sociaux des établissements secondaires pour enclencher des processus d'aide. Aussi nous ne pouvons nier les analyses des économistes (AFD, 2014) qui dévoilent un seuil de pauvreté plus qu'alarmant et des conditions de misère sociale que connaissent trop les élèves polynésiens.

« Si, à l'instar du modèle national, la réussite de tous les élèves est placée au centre du système éducatif polynésien, il ne parvient pas à résoudre les difficultés posées par l'inégalité des conditions sociales : le baccalauréat général reste l'apanage des élèves issus des catégories socio-professionnelles (CSP) supérieures ; la déscolarisation précoce, dès la 5^e, qui touche en majorité les élèves issus de milieux modestes, atteint un niveau

quatre fois plus élevé qu'en métropole ; les inégalités devant l'école ne régressent plus depuis dix ans » (AFD, 2014).³⁰⁴

En connaissance de causes et avec du recul, les interrogations se sont enchaînées les unes derrière les autres. Pour commencer du côté des enseignants LCP : comment gèrent-ils ces inégalités sociales en classe aujourd'hui ? Quelles formes de « violences symboliques » (Bourdieu) peuvent en découler ? Est-ce que l'identification à l'enseignant modèle de LCP joue un rôle déterminant dans la gestion de ces écarts ? En d'autres termes, est-ce que la posture professionnelle mais également éthique de l'enseignant jouent sur les représentations des adolescents ? Ensuite du côté épistémologique : est-ce que la spécificité disciplinaire fortement marquée par sa définition même de LCP, peut combler des lacunes en termes de connaissances socio-culturelles ? Enfin du côté des apprenants : comment perçoivent-ils la mixité sociale de leur propre classe et au-delà ? Ainsi il convient d'étudier la nature des représentations des acteurs sociaux de l'enseignement-apprentissage LCP à partir de ces interrogations. Continuons par la thématique de l'orientation en 4^{ème} LV2 tahitien. C'est un sujet doublement délicat : primo parce qu'il prend appui sur les témoignages de notre expérience d'il y a plus de 15 ans. Secundo, parce que l'orientation est très souvent instrumentalisée, biaisant ainsi sa fonction première : celle d'œuvrer pour l'avenir professionnel et la réussite sociale de l'adolescent. Pour autant, les faits sont les suivants. Lors des conseils de classe de fin de cinquième, l'orientation en langue vivante deux pour la classe de quatrième est globalement déterminée par les résultats des élèves durant l'année scolaire. Aussi, un élève présumé en difficultés d'apprentissage sur la base de mauvais résultats trimestriels (en français et en maths en particulier) se voit « proposé » une orientation vers la classe de LV2 tahitien quand bien même le choix de ce dernier se porte sur la LV2 espagnol. Si l'argument de départ est bienveillant puisqu'il vise la réussite du DNB (seul diplôme pour certains avant de quitter le cursus scolaire), collégialement mais aussi en tant que professeur principal, soutenu par le représentant de la direction de l'établissement, tous ensemble, nous pensons lui rendre service en lui permettant d'avoir des points plus facilement grâce aux notes de LCP. Or, ce principe d'orientation des moins bons éléments en LCP qui finissent d'ailleurs dans la voie professionnelle si ce n'est pas dans la vie active, cette pratique n'a jamais été remise en cause (notamment par une étude sur la visibilité des adolescents post-DNB). Notre action a ainsi justifié notre unique but : celui de la réussite au DNB, le reste nous a dépassé ! Aujourd'hui, cette pratique nous interpelle au motif de sa récursivité : quelle image renvoie-t-on de notre propre

³⁰⁴ AFD 2014. Cité par M. Salaün & E. Le plain, (2018 :12)

discipline ? Ne participons-nous pas au déterminisme social et à la reproduction des inégalités sociales de Bourdieu et Passeron (1970) ?

I.3.2 Paradoxes et consensus

Dans cette perspective, notre objet repose d'abord sur le paradoxe évoqué par des linguistes dès le début des années 2000 concernant le statut récemment prestigieux de la langue tahitienne et la réalité alarmante de sa transmission (Vernaudon & Paia, 2002, Vernaudon, 2005). En effet, si l'enseignement des LCP bénéficie d'un « large consensus politique et social » (Salaün, & al. 2018), les chercheurs soulignent la difficulté de trouver sa place dans l'espace scolaire. Ainsi dans un contexte post-colonial, les politiques linguistiques et éducatives sont particulièrement volontaristes depuis 1970 avec la création des académies de langues tahitienne, marquisienne, paumotu et mangarévienne. Elles se manifestent en outre par la Charte de l'Éducation de 2016 qui réaffirme que :

« L'objectif de l'École est la réussite de tous les élèves qui passe par le développement par compétences linguistiques en français et en langues et culture polynésienne, et en langues étrangères ».

Le plurilinguisme devient ainsi le nouveau cheval de bataille des hautes sphères éducatives à l'origine de cette charte. Quant au niveau national, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 intercède en faveur des langues et cultures régionales qui « *contribuent avec les langues étrangères (...) à faire vivre la diversité linguistique* » de la société française.

I.3.3 Questionnement : observer quoi ?

Dans le prolongement des travaux de chercheurs (Salaün, & al. 2018) sur les LCP qui peinent à trouver leur place dans le système éducatif polynésien malgré un consensus socio-politique, nous voulons observer cet objet de recherche sous le prisme des représentations des acteurs sociaux du second degré. Plusieurs raisons nous motivent notamment celle relative à la particularité du second degré à Tahiti aujourd'hui. De fait, il s'agit d'un microcosme socio-culturel significatif, empreinte d'histoires coloniales tant au niveau sociologique (80% du personnel enseignant et administratif sont d'origine métropolitaine), politique (les aspérités de la situation postcoloniale), économique (l'État est le principal bailleur de fonds du territoire en particulier pour l'éducation), sociale et idéologique (représentations et rapport à l'altérité).

A présent, en dépit des voyants institutionnels qui passent au vert, des administrations qui reconnaissent enfin les valeurs multiples du plurilinguisme malgré un risque

d'instrumentalisation en faveur du développement de la langue française (Paia, 2017), il faut noter que l'obstacle au développement voire à l'apogée de l'enseignement-apprentissage des LCP semble venir des représentations propres aux Polynésiens. Là se trouvent le paradoxe et sa complexité. En clair, si les familles peinent à participer activement à la transmission des LCP dans la sphère privée, elles ne sont pas pour autant opposées à leur enseignement. De même si elles tiennent en estime cette langue et culture, pour autant, elles demeurent dans une « résistance passive » (Flora Devatine, 2015) lorsqu'il s'agit de transmission. Aussi la conséquence directe de cette contradiction est le report sur l'école, et de manière quasi exclusive, de la transmission de la langue tahitienne (Vernaudon, 2005). Encore une fois, si les Polynésiens prétendent voire s'enorgueillissent d'être plurilingues et pluriculturels, pourquoi se décharger sur l'école pour transmettre une part du patrimoine ? Est-ce le rôle de l'école de se substituer à la famille en tant que passeur de mémoire et de culture ? La meilleure « école » de revitalisation, revalorisation d'une langue d'origine n'est-elle pas la sphère familiale : les concepts, les schèmes mentaux, les subtilités culturelles ? Pour autant, l'existence de ce paradoxe n'est pas anodine, loin s'en faut car celui-ci illustre la notion complexe d' « ambiguïté culturelle » de notre titre de thèse. Cette dernière pouvant être synonyme de « fait colonial » tant les rapprochements sont étroits.

L'histoire de l'humanité est jonchée de moments de crise qui sont à double tranchant : soit ils peuvent immobiliser des situations complexes en cristallisant des cocons inféconds ou morts, soit *a contrario* ils peuvent entraîner la surprise en créant la nouveauté ou en l'inventant. C'est sûrement l'option à choisir pour les LCP. En d'autres termes, s'il y a « résistance » ou « blocage » dont la compréhension des motifs s'impose à nous, si cet obstacle provient effectivement de la couche sociale polynésienne, n'est-ce pas là que devrait se trouver la clé pour désankyloser la situation et inventer de nouvelles formes de reconnaissance de la langue et de la culture polynésiennes ? Armée de ces considérations, nous voulons étudier leurs représentations via les propos rapportés par les adolescents, les enseignants LCP et les chefs d'établissement. Nous souhaitons rapprocher cette question aux idées politiques de Frantz Fanon (2003) qui parle de traumatismes subis par les peuples anciennement colonisés qui cherchent dans une situation postcoloniale à dépasser les blessures et humiliations en adoptant grosso modo deux types de comportement. Le premier consiste à rejeter ses origines et à se soumettre à la langue et culture des dominants (anciens colonisateurs) quant au second, il s'appuie notamment sur le phénomène de résistance passive ou active qui permet à l'individu de se relever plus fort d'une situation de trauma avec une menace mortelle sur son identité. L'individu étant plus que déterminé à dépasser ses cicatrices afin de réussir socialement

jusqu'à prendre la place du dominant en adoptant la langue et la culture du colonisateur. Si le mouvement intellectuel des *postcolonial studies* dans lequel s'inscrit Frantz Fanon, psychiatre antillais, militant anticolonialiste et tiers-mondiste nous interpelle, c'est en raison de son potentiel explicatif que nous pourrions appliquer à notre matériau empirique. Ainsi, quelles sont les représentations des groupes sociaux de l'enseignement-apprentissage du LCP dans la situation locale et ponctuelle, contextuelle et marquée par le fait colonial ? Tel est le domaine que nous souhaitons investiguer.

I.3.4 Question centrale

Partant de ce constat, du report sur l'école de la charge de transmission des LCP, nous avons cherché à comprendre la situation au niveau du second degré en actionnant deux leviers : celui de la parole donnée aux protagonistes (apprenants, enseignants LCP et chefs d'établissement) de l'enseignement-apprentissage de la langue tahitienne, et celui de sa restitution.

La question centrale s'inscrit ainsi dans la démarche d'André Chervel (1988) qui prône le fait que « l'école modifie la culture dans la société ». Il s'agit d'appréhender en effet les représentations respectives sur la LCP en tant que « discipline scolaire », de récolter les expériences aussi bien en tant qu'apprenant mais également en tant qu'enseignant une fois devenu adulte. Leur a-t-on déjà posé la question ? Cette écoute, intéressée que nous leur avons accordée, mais surtout cette parole formulée de l'intérieur, parfois inaudible, parfois biaisée, parfois manipulée également, nous a paru vibrant d'intérêt parce qu'elle doit être entendue à l'extérieur. De fait, les acteurs principaux de cet enseignement-apprentissage ont des « choses sur le cœur » à exprimer qui sont autant de choix de vie contextualisés : entre histoire individuelle et collective, entre anecdotes et événements, entre peines et joies, entre incompréhensions-injustices et frustrations etc.

Ainsi la question centrale interroge de manière holistique l'implication ou le rapport des groupes sociaux à l'ordre colonial dans l'enseignement-apprentissage des LCP. En d'autres termes, si l'appareil éducatif polynésien porte les stigmates d'un héritage colonial, comment ce dernier est utilisé, manipulé ou instrumentalisé par ces acteurs sociaux ? En effet, ces groupes et les gens en général sont pris dans ce système, dans cet ordre colonial tel qu'il est, ils en tirent le meilleur qu'ils peuvent car leur choix de vie reste un choix contextualisé. Il s'agit d'une stratégie locale qui se fait sur un contexte colonial.

I.3.5 Conception d'un système d'hypothèses et objectifs correspondants

Dans un contexte de résistances protéiformes à l'enseignement-apprentissage des LCP, nous présumons un système d'hypothèses basé sur les pratiques enseignantes liées à la phase critique de l'orientation et à la didactique des LCP. Tout ce système d'hypothèses est conçu dans le but de définir in fine la qualité de cet enseignement-apprentissage et les motifs du désamour des jeunes vis-à-vis de celui-ci.

La première hypothèse repose sur la stigmatisation de la classe LCP comme un creuset d'élèves en difficulté dont l'avenir pessimiste est tout tracé. Choisir l'option LCP c'est être catégorisé comme étant les moins performants d'une classe normative, image discriminante qui imprègne la construction identitaire de l'adolescent. Par ailleurs, dans notre expérience de praticienne, la classe de LCP est constituée selon des critères pragmatiques qui semblent arranger la communauté éducative : le corps enseignant (avoir des classes plutôt homogènes), le corps administratif (facilité logistique des emplois du temps) et les parents d'élèves (solution de facilité avec l'aspect stratégique : réussite examens DNB). Nous avançons l'idée qu'il s'agit d'une ghettoïsation indirecte involontaire ou non assumée mais préjudiciable à l'image des LCP dans les représentations depuis longtemps. Sommes-nous dans une dimension proche du fantasme ou d'une obsession d'un passé douloureux non évacué ? L'investigation du terrain va également servir d'exutoire thérapeutique au niveau subjectif.

La seconde hypothèse découle de la première affirmant que l'orientation « par le bas » sous-entendue par les LCP participe de la reproduction des inégalités sociales, du déterminisme socio-culturel bourdieusien. Si cette formulation sonne comme une affirmation, c'est qu'elle part d'un constat de notre expérience de praticienne au collège (cf. Section 1.3.1. Définitions de tensions pédagogiques). Il faut toutefois noter que les conseils de classe se déroulent en général dans un esprit de bienveillance mais nous étions loin d'imaginer l'impact de nos décisions purement « fonctionnelles » sur l'avenir des jeunes. Si personne n'avait de visibilité ponctuelle et prospective de notre action, il n'empêche que la communauté éducative ne s'est jamais remise en question à ce sujet (à notre connaissance). Il faut néanmoins considérer les remarques de la chambre territoriale des comptes (CTC 2014) qui dénonce la banalisation d'une orientation « bâclée », « par le bas », dans le sens de la systématisation de la mesure alors qu'aucune étude n'a encore interrogé la pertinence de la procédure. Elle déplore ainsi la politique d'orientation du territoire qui tente d'y remédier en termes financiers et comptables au lieu de l'envisager dans sa fonction stratégique sui generis. Les objectifs correspondants aux deux hypothèses visent à répondre à la question de la crédibilité de la discipline dans le secondaire. Où se trouve sa place sur l'échelle de la hiérarchie disciplinaire si celle-ci est as-

sumée ? En métropole comme à Tahiti, l'éducation à l'orientation a un but stratégique précis : celui de lutter contre les inégalités scolaires et sociales, et anticiper le plutôt possible les obstacles pour un « avenir professionnel et une réussite sociale » de l'élève. L'investigation sur le terrain aura pour autre but de vérifier cette volonté politique. Quelle place accorde-t-on au vœu d'orientation des adolescents ? Quelle est l'influence des enseignants LCP dans les conseils de classe ? Plus largement, on touche à la question de la posture éthique de l'enseignant LCP. Aussi l'objectif de l'hypothèse 2 est de démontrer l'implication (indirecte ou pas) des enseignants LCP dans la reproduction des inégalités sociales.

Nous formulons une dernière hypothèse sur « l'enseignement dogmatique » des LCP. Selon nous, si elles manquent d'attractivité auprès des jeunes, le motif est également à chercher du côté des pratiques pédagogiques à tendance dogmatiques, plutôt conservatrices et culturalistes des enseignants LCP. Cette hypothèse trouve son origine dans les similitudes pédagogiques et méthodes propres à « l'école du dimanche » : mémorisation, explication, récitation oratoire. Il s'agit d'un travail de recherche mené dans le cadre d'un mémoire de master 2 en 2012 intitulé « Apports des Églises protestante et catholique à l'enseignement en langue tahitienne »³⁰⁵. En effet, nous avons pu remarquer des rapprochements notamment concernant la phraséologie et l'attitude des enseignants LCP et celle des servants d'autel des deux obédiences. Ainsi, l'objectif de cette hypothèse concerne la dimension didactique des langues (Puren, 1988) et la formation des enseignants LCP. En d'autres termes, il s'agit d'observer dans la mesure du possible les gestes professionnels (postures d'enseignants selon Boucheton et Soulé, 2009). L'idée in fine est d'examiner l'existence d'une typologie ou de profils didactiques d'enseignants LCP.

I.3.6 Rappel Problématique & Enjeux (cf. Introduction générale)

Ce qui signifie par ailleurs que notre « travail de terrain » consistera à tester nos hypothèses. En l'occurrence, s'il y a « ghettoïsation » scolaire par l'option LCP, nous serions tenues d'administrer la preuve. De même que s'il y a un processus de discrimination, nous ambitionnerons des éléments de réponses aux diverses questions : où se trouve-t-il, à quel moment s'applique-t-il, pour quelle raison, de quelle manière, dans quel but et enfin par quel moyen s'opère-t-il ? Autant de réponses en effet qui risquent de nous décevoir, de nous surprendre voire de nous perturber pour deux raisons au moins : d'une part, nos a priori sont multiples et d'autre part nos préfigurations remontent relativement loin dans le passé puisqu'il y a plus de

³⁰⁵Rochette, 2012. Mémoire de master 2. Apports des Églises protestante et catholique à l'enseignement en langue tahitienne. Histoire, didactique et perspectives. Directeur de mémoire : Bruno Saura. Université de Polynésie française.

quinze ans de cela. Pour autant, les instruments d'observation sont eux bien récents puisqu'ils ont été mis en œuvre à partir du mois de décembre 2013. En clair, si la conjecture suppose que la classe de LV2 tahitien est un « creuset » pour mauvais élèves, elle sous-tend la problématique de la place de cette discipline dans les représentations des protagonistes dans le second degré. En d'autres termes, il s'agit de la question des enjeux éthiques et normatifs des LCP dans le secondaire.

I.4 LA DEMARCHE ET METHODE UTILISEE S

I.4.1 La posture compréhensive comme démarche de recherche

S'il existe trois principales démarches au service des chercheurs en sciences humaines (sociologie en particulier) : la posture explicative, la plus interactionniste de l'école de Chicago et la posture compréhensive dite de tradition wébérienne, nous choisissons la dernière. N'étant pas spécialiste en la matière, nous justifierons notre choix par trois atouts de la démarche compréhensive. En effet, l'approche nous a intéressé dans un premier temps car elle vise la compréhension de la « motivation des individus » laquelle étant appliquée aux groupes sociaux de notre milieu d'investigations (le second degré à Tahiti) vient satisfaire notre appétence heuristique. Ainsi nos sujets d'étude en tant que apprenants LCP, enseignants LCP et chefs d'établissement dans leur dimension plurielle et riche (profils psychologique, sociologique, linguistique et didactique pour les enseignants) occupent trois chapitres de la troisième partie de notre thèse.

Le deuxième avantage de cette approche concerne « la recherche du sens que ces personnes donnent à leur action ». En effet, forte de cette démarche, notre analyse ambitionne d'interroger l'interaction, la participation des groupes sociaux LCP au processus de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures polynésienne dans le secondaire (héritage colonial manifeste) à Tahiti (situation politique d'autonomie interne). En d'autres termes la complexité de l'analyse vient du fait qu'il s'agisse de l'univers des représentations. La réflexion holistique s'impose de fait à notre étude.

Pour finir cette démarche nous a séduit par le fait qu'elle parte des données brutes, empiriques pour comprendre les phénomènes sociaux mais plus encore lorsqu'il y a un reversement de point de vue sur son objet de recherche (Dumez, 2012) car il s'agit effectivement d'interroger la question de la réception : ce que les élèves, les enseignants et les chefs d'établissement ont à dire au sujet de la place de cet enseignement dans l'espace scolaire. Enfin si la réception implique la production et la restitution des représentations dans le respect du protocole de recherche (neutralité, anonymat, confidentialité), tout ce travail nécessite une prédisposition

de l'esprit et du physique particulièrement assurée (maîtrisée) sous peine d'être dépassé par les événements. Faut-il rappeler l'imprévisibilité du caractère humain et ses zones d'ombre ?

I.4.2 L'entretien compréhensif de Kaufmann

Pour aborder notre objet d'étude, celui des résistances à l'enseignement-apprentissage des LCP dans le secondaire, nous avons eu recours à la méthode de l'entretien compréhensif de Kaufmann (2007) pour les trois groupes d'individus visés. Suivant les empreintes de Max Weber dans ses travaux sociologiques, Kaufmann prône l'entretien compréhensif au détriment de l'entretien classique. Il inverse en effet le mode de construction de l'objet en commençant par le terrain puis il construit le modèle théorique. Ainsi, concernant le modèle classique, on parle d'entretien impersonnel où la problématisation est formée pour l'essentiel dans la phase initiale, le protocole d'enquête est fixé comme un instrument de vérification et de recueil de données, l'échantillon doit être soigneusement élaboré voire tendre à la représentativité. Quant à la grille de questions, celle-ci est standardisée et stabilisée, la conduite d'entretien est marquée par une réserve de l'enquêteur et l'analyse de contenu doit s'en tenir strictement aux données, sans interprétation. Or dans l'entretien compréhensif, ces caractéristiques structurantes sont remises en question et la part de l'interprétation est plus conséquente. Si la section suivante (II-La méthodologie et instruments d'observation) est consacrée au développement des caractéristiques de l'entretien compréhensif (cadrage, collectage, échantillonnage, instrument d'observation), nous retiendrons les citations suivantes :

« L'enquêteur participe activement dans les questions, pour provoquer l'engagement de l'enquêté. Lors de l'analyse de contenu, l'interprétation du matériau est un élément décisif » (Kaufmann, 2007 :24).

et

« Ainsi la recherche ne consiste pas à tester des hypothèses, mais plutôt en des concessions incessantes entre ce que vous apprenez du terrain et vos efforts pour donner du sens à vos découvertes » (Becker, 2006 :12)

Pourquoi avoir recourt à cette méthode ? Elle nous a principalement interpellé pour son potentiel de théorisation. Grâce à cet entretien compréhensif, deux niveaux de théorisation peuvent être dégagés : « la modélisation sociétale et la modélisation théorique ». Si le premier modèle « affine la description ou améliore la compréhension d'un fait connu de tous », le second modèle « spécifiquement théorique opère une rupture épistémologique et propose un nouveau paradigme ». Ces deux niveaux peuvent participer à l'évaluation de la validité des résultats,

grâce par ailleurs, à des instruments complémentaires de validation qui sont les statistiques. Malheureusement notre travail souffre du manque de statistiques pour étayer nos arguments et prétendre à une modélisation d'aucune des deux sortes évoquées plus haut. Cela étant, il n'est pas exclu que cette phase de théorisation soit réalisée à l'issue d'une maturation épistémologique qui peut être dans la continuité de ce premier travail de thèse qui ambitionne présentement de restituer une réalité plutôt descriptive dans une démarche compréhensive.

Toutefois, nous gardons le cap sur la recherche qualitative à travers les méthodologies sociolinguistiques. Et pour cela, nous nous sommes inspirés de la posture du chercheur en sociologie (Bourdieu, Morin) dont le conditionnement culturel, personnel et social joue un rôle important, comme celui du conditionnement des émotions et des sentiments, ou encore celui des émotions sociales liées au contexte. C'est ce qui explique la contextualisation sociale au commencement de ce chapitre cependant un recul conscient, épistémique est là tout aussi important dans la construction de la posture.

II- LA METHODOLOGIE ET INSTRUMENTS D'OBSERVATION

Nous venons de décrire notre posture de recherche à travers l'approche compréhensive wébérienne. Nous devons par ailleurs la resituer dans la perspective d'une conceptualisation de la complexité à partir de nos données empiriques. Cela signifie que deux phases de contextualisations ont été nécessaires pour faire émerger la problématique. Il y a d'abord eu la contextualisation « scientifique » puis la « contextualisation sociale ». Si la première étape nous a permis de nous positionner dans le sillon des travaux existants de la communauté scientifique dans les domaines de l'anthropologie-sociologie du curriculum, de la sociolinguistique ou encore de la didactique des langues, la seconde avait une dimension plus subjective sous forme « d'interrogations personnelles » (Sardan, 2008). En effet, cette entrée dans le « vécu socio-affectif du chercheur » (Paillé, 2006 :182) avec son lot de malaises lié à la question d'une certaine intimité (sociale et familiale) dévoilée, avait un but humblement « ethnographique » ou purement « scientifique » au sens heuristique du terme : il nous faut ainsi approcher le problème au plus près possible. Notre système d'hypothèses fondé à la fois sur les représentations négatives des protagonistes de l'enseignement-apprentissage (Hypothèse 1) et sur les « écarts » pédagogiques des adultes (hypothèses 2 et 3) a soulevé la question centrale de l'influence de l'école (« culture scolaire » de Chervel 1988) dans la modification de la culture dans la société. En clair, à partir des représentations des sujets interrogés, en quoi les LCP en tant que discipline scolaire servent-ils la « culture scolaire » dans un contexte postcolonial ? Comment l'école se transforme par le biais de la culture polynésienne, doit-elle se

laisser faire et pour quoi faire ? De même, si l'on devait observer notre objet de recherche par le prisme de la socio-anthropologie cette fois-ci, on se demandera comment l'héritage ou l'ordre colonial est manipulé, instrumentalisé, utilisé par ces groupes sociaux dans un choix de vie contextualisé ? Enfin du point de vue postcolonial (*Postcolonial studies* de Homi Bhabha, 2007) : dans quels interstices culturels, les groupes sociaux peuvent dépasser les stigmates de l'histoire par défense ou par refus d'obéissance pour se réinventer une nouvelle identité plurielle et féconde ? L'école devient-elle cet espace interstitiel, nécessaire à la revitalisation, revalorisation linguistique et culturelle ? Toutes ces interrogations illustrent une fois de plus nos champs d'investigations : l'anthropologie et les sciences de l'éducation.

II.1 CADRAGES DE LA RECHERCHE : ENTRE ENTRETIEN INFORMATIF ET QUALITATIF

II.1.1 Entretien qualifié d'informatif

Pour éviter malentendu et dispersion, nous avons circonscrit le champ des analyses empiriques dans l'espace géographique, social et temporel. Dans le temps linéaire, les entretiens qualitatifs ont démarré au mois de décembre de l'année universitaire 2013-2014 pour s'achever au mois de juillet 2015. Grâce à une décharge de service d'un tiers temps (126h) octroyée par l'université de Polynésie française au titre de la recherche en doctorat, nous avons pu partir sur le terrain en quête de données. Sur les recommandations de notre directeur de thèse, nous avons d'abord mené un entretien exploratoire de type informatif. Il s'agit d'interroger des personnes-ressources qui disposent de renseignements susceptibles de nous servir. Au-delà de leur avis en tant que tel et de leur mode de pensée personnel, ce sont effectivement les informations factuelles, objectives, dont elles disposent en fonction du rôle qu'elles jouent et de la fonction qu'elles remplissent (Albarello, 2012 :85)³⁰⁶.

C'est ainsi que nous avons côtoyé des personnalités de l'intelligentsia locale, le temps d'une interview d'une durée moyenne de 1heure30 sur les lieux de leur choix. La rencontre s'est déroulée tantôt dans leur résidence (Michelle de Chazeaux : journaliste, Simone Grand : anthropologue) tantôt sur leur lieu de travail (linguiste et représentant politique :Jean-Marius Raapoto³⁰⁷). Parfois, elle pouvait se dérouler dans les locaux du service de l'édition du CTRDP (Edgar Tetahiotupa : professeur des écoles, anthropologue et membre de l'Académie des Marquises), dans les bureaux administratifs de l'ancienne Direction de l'enseignement secondaire à Pirae (M.T : enseignant du secondaire et directeur par intérim), dans un local de l'association de Haururu de Papeete (Yves Doudoute : enseignant au CJA, membre fondateur

³⁰⁶ Albarello, 2012. Apprendre à chercher. Méthodes en sciences humaines

³⁰⁷ Jean-Marius Raapoto était membre élu à l'Assemblée territoriale et ex-ministre de l'éducation et de la culture polynésienne sous la présidence du leader indépendantiste Oscar Temaru

d'association culturelle), ou encore dans un lieu neutre comme la cafétéria de l'aéroport ou de la ville (Flora Devatine : écrivain et académicienne, Jean-Claude Teriierooiterai : chef d'entreprise, académicien), sous la pergola d'une place publique (Patrick Amaru : professeur des écoles, écrivain) et dans les bureaux de l'université (Sylvia Vāhi Richaud et Mirose Paia : maîtresses de conférences en langues polynésiennes). Par ailleurs, si les représentants des deux importantes obédiences, catholiques (Hubert Coppenrath) et protestantes (Tuhiri Lucas), n'ont pas été interrogés sur l'enseignement des LCP, elles l'ont été dans le cadre du mémoire de master 2 en 2012-2013 évoqué plus haut dans la section I.3.1 Conception système d'hypothèses³⁰⁸. En revanche nous avons revu monseigneur Hubert Coppenrath en 2017 pour affiner la compréhension des enjeux politiques autour de la création de l'Académie tahitienne dans les années 70 considérée comme la décennie de l'ouverture sur l'enseignement des LCP. Toujours est-il que la nature éclectique des échanges provenant de milieu académique, littéraire, politique, économique et socio-culturel nous a permis de délimiter le sujet de l'enseignement des LCP dans sa globalité sociale et systémique avant de rentrer dans le détail du milieu spécifique au second degré. Si le choix de ces personnalités nous a été suggéré de manière totalement informelle, le critère de sélection déterminant a été la disponibilité matérielle des uns et des autres. Tahiti est minuscule (pour un métropolitain habitué aux grands espaces) mais ses habitants y sont fort occupés. Voilà pourquoi, l'homme de Lettres et auto-didacte, John Mairai ainsi que le linguiste idéologue engagé Turo Raapoto ne rentrent pas dans le groupe d'interviewés. La raison est identique pour Valérie Gobrait : enseignante et écrivaine.

Faisons quelques observations. Avant tout les treize personnalités nous ont témoigné leur gentillesse car elles se sont pliées au jeu des questions réponses sans concession ni « filtre » nous permettant d'obtenir un éclairage contextualisé. De même, curieusement, elles ont exercé la profession d'enseignant à l'unanimité. Homme ou femme, d'ethnie polynésienne ou française, fortement ou pas métissé, d'âge avancé ou pas, de l'école maternelle à l'université, toutes ont eu une réelle expérience pédagogique et didactique liée de près ou de loin aux LCP. Dans le fond, cette première approche à travers les penseurs locaux nous a conduit à déplacer le curseur de nos préjugés car nos a priori étaient au final nombreux et nos certitudes inébranlables. S'il pouvait y avoir des conflits d'idées ou des sujets controverses, la confrontation d'opinions

³⁰⁸ Mémoire de Master 2. Rochette, (2012).

Les résultats de notre investigation ont montré l'apport constant de la confession protestante de Tahiti en termes d'apprentissage de la langue tahitienne au sein des paroisses. Si les confessions connaissent le phénomène de désertion par les jeunes des milieux religieux, l'Église évangélique tente encore de résister à la domination linguistique française mais pour combien de temps encore. Quant à la confession catholique, les prêches comme les séances de catéchèse sont de plus en plus en langue française, même dans les villages éloignés de la capitale.

nous a apporté une réelle plus-value : celle de la nuance et du positionnement personnel. Cela signifie que progressivement nous nous sommes démarqués de leurs idées et héritages, nous qui leur avons voué une forme de culte de la personnalité (en particulier envers monsieur Raapoto et mesdames Devatine, Grand et Richaud) ou une forme de respect inaliénable vis à vis des aînés (Matahiapo). Ainsi, au contact de l'ensemble, nous avons fait l'expérience de la distanciation, de la marche vers l'indépendance de penser autrement et de trouver notre voie ! En clair, échanger sur une forme d'hypocrisie de la tradition, entretenue par la société pour des raisons pratiques de confort intellectuel ou culturel a été l'essentiel de ces rencontres. « Ne retenir de la tradition uniquement ce qui nous arrange » est une expression que certains assumaient parfaitement, d'autres moins. C'est ainsi les notions de « complexité » et d'« ambiguïté culturelle » ont pris sens dans notre quête heuristique, épistémologique liée aux LCP mais également cathartique étant nous-même issue de cet univers culturel. Ainsi, oser se positionner en marge de nos prédécesseurs, pouvoir l'explicitier, c'est finalement exister à côté d'eux et non contre eux. Cette idée peut enfin paraître puérile, naïve voire ridicule car inutile mais pouvoir échanger avec ces « modèles » relève d'un véritable privilège et participe d'une forme de reconnaissance ou d'approbation inconsciente des pairs au sens de natifs.

II.1.2. Entretien qualitatif : entre guide et protocole

Afin de tester nos hypothèses, nous avons conçu des instruments d'observation en sciences sociales qui sont capables de produire des informations adéquates et nécessaires sous la forme de guides d'interview. Ce guide contient quatre rubriques ou thématiques pour chaque volet du corpus (apprenants, enseignants, chef d'établissement).

II.1.2.1 Guide d'entretien compréhensif : entre tâtonnement et remédiation

Ce support est semi-dirigé car il reprend l'ensemble des quatre rubriques avec des sous-questions. Si l'exercice consiste à laisser parler la personne interrogée avec « un grand degré de liberté » « sans induire ses réponses ni les relations qui peuvent exister entre elles », il faut dire que cela n'est pas chose aisée.

« (...) Il s'agit d'amener la personne interrogée à s'exprimer avec un grand degré de liberté sur les thèmes suggérés par un nombre restreint de questions relativement larges, afin de laisser le champ ouvert à d'autres réponses que celle que le chercheur aurait pu explicitement prévoir dans son travail de construction. Ici les questions restent donc ouvertes et n'induisent

ni les réponses, ni les relations qui peuvent exister entre elles »(Campenhoudt et Quivy, 2011 : 162)³⁰⁹.

Plusieurs facteurs peuvent interférer les bonnes conditions d'interview : les raisons psychologiques et physiques (fatigue, agacement, incompréhension, malentendu etc.), les raisons logistiques d'organisation de la rencontre (emploi du temps décalé, refus de l'administration) mais surtout les faiblesses méthodologiques liées aux conditions de productions de données empiriques. Par souci d'honnêteté, les manquements identifiés sont systématiquement annotés soit sur la transcription des interviews, soit dans les commentaires et analyses de ces transcriptions.

Au final, la qualité de l'écoute de l'autre impose une disponibilité particulière de l'enquêteur. Il lui faut effectivement faire preuve d'empathie, de bienveillance et de patience en particulier devant un public d'adolescents agités. Toutefois le privilège de cette rencontre par cette écoute, demeure l'accès à l'univers de l'autre. Et à l'instar de Simone de Beauvoir, nous retiendrons l'idée suivante : connaître un peu de l'autre, c'est finalement se rencontrer soi, c'est se faire confiance et s'élucider.

II.1.2.2 Quel est le protocole de recherche précisément ?

Au début de chaque entretien, nous établissons un contrat de communication afin de rassurer chaque individu ou groupe sur l'anonymat et la confidentialité stricte des données recueillies. En l'occurrence, les élèves sont identifiés par un nombre qui va de 1 à 16 selon les plus grandes formations. En général, l'interrogation se fait par binôme ou par groupe de trois camarades avec toutes les réserves que l'on connaît à cette modalité de recueil de données. Si l'enseignant en amont a réalisé un tri selon les critères du volontariat et de l'expression orale, beaucoup d'adolescents du collège voyaient cette visite comme un échappatoire, une pause dans le cours plutôt qu'un moment de réflexion. Heureusement les plus participatifs et notamment ceux du lycée ont amené du contenu et de l'équilibre dans ce groupe de 84 individus au total.

Auprès des élèves en particulier, nous avons dû forcer le trait langagier pour gagner ainsi leur confiance. Si parfois les digressions ont ponctué les entretiens, il nous est arrivé de chanter des airs connus afin de détendre l'ambiance et de ramener l'attention sur nos propos. Par moments, jouer la « naïveté » du chercheur a également permis de débloquent des situations délicates, de silence forcé surtout chez les adultes. Nous avons insisté par ailleurs auprès d'eux sur l'autonomie et l'objectivité du chercheur par rapport à la hiérarchie. Si ce critère a

³⁰⁹ Campenhoudt & Quivy, 2011. Manuel de recherche en sciences sociales.

constitué un frein auprès de certains collègues qui réclamaient l'autorisation officielle émanant de leur chef d'établissement, chez les moins téméraires, c'est l'absence de jugement qui a été déterminant dans le bon déroulement de ces interviews.

Aussi à l'issue du protocole de communication, nous avons soumis nos outils d'observation aux trois groupes d'acteurs privilégiés correspondant à trois volets distincts : le volet Élève-Apprenant, le volet Enseignant et le volet Chef d'établissement secondaire (Perdir : personnel de direction). Il s'agit de véritable grille d'observations, ce guide d'entretien semi-directif a été personnalisé pour chaque groupe identifié afin de mettre à l'épreuve des faits certains indices ou données issues de nos hypothèses. Chaque grille est détaillée dans les chapitres respectifs aux groupes parce qu'appréhender les objectifs qui conditionnent chacun des guides est aussi important que déceler les dynamiques propres à ces entretiens.

II.2 CONDITIONS DE COLLECTAGE OU « PRODUCTIONS DE DONNEES »

II.2.1 Obstacles et limites

Sans le vouloir, notre enquête auprès des instances physiques (territoriales et établissements secondaires) ont révélé des dysfonctionnements auxquels nous n'étions pas préparés compromettant nos chances de réaliser des enquêtes sereinement. Les conditions de recueil de données ont été compliquées en raison de nombreux obstacles de nature diverse. Le premier d'entre eux est d'ordre administratif à l'échelle territoriale et interne aux établissements secondaires.

II.2.1.1 De l'administration territoriale

En amont de toute investigation scientifique, une autorisation officielle auprès des autorités afférentes est requise, estampillée du logo des universités, des laboratoires de recherche et des noms des directeurs de thèses. Si la nôtre est adressée à la Direction de l'enseignement secondaire (DES) en 2013 dans le but d'interviewer les enseignants de LCP et leurs élèves dans les collèges de Tahiti, celle-ci ne recevra aucune réponse écrite ni officielle pour cause d'absence de direction *stricto sensus*. En effet, bon gré mal gré, par connaissance interposée, nous obtenons une visite auprès du directeur par intérim de la DES (M.T) qui a également occupé la fonction de chargé de mission de coordination pédagogique qui nous a accordé 45 minutes de son temps. C'est ainsi qu'à défaut d'une autorisation générale, nous obtenons de précieux renseignements de type administratif notamment sur l'encadrement de la discipline LCP au

niveau secondaire, sur les dispositions de formation continue et initiale, sur les modalités d'évaluation et de contrôle par les chargés de mission d'inspection (CMI).

Par ailleurs nous avons saisi l'occasion de demander l'accès aux archives du service territorial de façon à obtenir quelques données statistiques éclairantes sur la situation de l'enseignement des LCP. En effet, le but étant d'établir des graphiques sur l'évolution des pratiques familiales concernant les options linguistiques notamment en LCP. A titre d'exemple, le nombre d'élèves ayant choisi le tahitien en langue vivante 2 ou LV3 à chaque rentrée scolaire, depuis la classe de 4^{ème} jusqu'en classe de Terminale pour les séries générale, technologique et professionnelle. Malheureusement, la DES ne possédait aucune de ces données en archives. En fait, depuis la création du service en 1987, il n'existe pas de trace répertoriée des choix linguistiques au niveau secondaire. Le motif avancé est technique car malgré des tentatives d'archivage sur des logiciels de type « Tabpolyf » dans les années 2008, le service n'a pas réussi à régler ce souci jusqu'à nouvel ordre.

De notre côté, les maigres éléments que nous avons obtenus en termes d'archives sur les options linguistiques se trouvent dans les rapports de l'Assemblée territoriale de 1994³¹⁰. Par manque de données, il est effectivement compliqué de réaliser des études comparatives par des analyses multifactorielles. Pour autant, si ce problème matériel s'est révélé au début de notre recherche en 2013, bien avant la fusion de la DES et de la DEP en 2014, il nous faut encore s'armer de patience et user d'un réseau de contacts personnels pour obtenir gain de cause. En clair, il nous parvient en juillet 2018, un tableau telle une image figée, une photographie sur les effectifs de l'option tahitien à la rentrée 2016-2017. Si cette photographie montre la limite de la coopération territoriale, il faut espérer qu'elle soit le début d'un changement dans les pratiques administratives.

II.2.1.2 De l'administration interne aux établissements secondaires

De ce premier blocage va découler une série de refus dont celui des collègues de LCP installés dans leurs établissements respectifs. Si le directeur par intérim de la DES ne pouvait nous fournir d'autorisation générale pour des logiques administratives qui nous dépassaient, il nous a cependant conseillé d'en faire la demande directement auprès des chefs d'établissements de Tahiti. En effet, au titre d'une marge de manœuvre propre aux chefs d'établissements, ces

³¹⁰ Il faudra lire le rapport aux membres de l'Assemblée territoriale sur l'état des différents services à la session administrative de 1994 pour y découvrir à la page 266, le développement de l'enseignement du reo mā'ohi. « L'enseignement du tahitien connaît un net développement comme en témoigne le nombre d'élèves l'ayant choisi en 2^{ème} langue obligatoire. A titre d'illustration, alors qu'en 1992, 419 élèves avaient choisi le tahitien comme 2^{ème} langue en 4^{ème} et 3^{ème} de collège, ils sont 788 à l'avoir choisi à la rentrée 1993. Rapporté à l'ensemble des 2^{èmes} langues (anglais, allemand, espagnol, chinois et tahitien), la part du tahitien représente désormais 14% du total ». Il sera difficile d'obtenir des données en dehors de ce document de 1994.

derniers pouvaient (ou pas) nous aider à rentrer en contact avec nos sujets d'étude : apprenants LCP et enseignants LCP à propos de leurs représentations.

Or à cette deuxième demande, nous essayons un deuxième échec d'une rare violence symbolique. En effet, loin d'imaginer une telle situation, notre surprise a été complète devant le mutisme généralisé : celui des chefs d'établissement même locaux d'une part, et celui encore plus énigmatique des enseignants LCP d'autre part. Une des difficultés d'être à la fois enseignante active (étant-nous même enseignante à l'université à plein temps sauf un an) et doctorante, c'est l'organisation quasi millimétrée du temps. Aussi dans une perspective de gain de temps et d'optimisation de celui-ci, nous avons procédé à une demande individualisée auprès des collègues LCP dont la plupart était connue de notre entourage professionnel. Malgré cette autre tentative, l'échec a été cuisant. Était-ce l'appréhension de se confronter à la hiérarchie qui s'est opposée à notre collaboration par leur silence ou indifférence ? Était-ce la peur du jugement ou du regard de l'autre, la confrontation à l'aspect « voyeur » d'une enquête, l'introspection qui incombe à une réflexion ? Ce sont là autant de raisons qui nous échappent encore.

Pour autant, c'est sur notre réseau personnel resserré que nous avons pu nous rendre dans quatorze établissements secondaires. Huit enseignants et leurs élèves respectifs ont été interviewés et six autres professeurs sans leurs élèves en raison des contraintes liées aux périodes de stages en lycée professionnel et de l'incompatibilité de nos emplois du temps. Enfin, il faut ajouter que ces rencontres n'ont été possibles qu'au prix d'une réelle insistance de notre part auprès des enseignants qui ont remonté la demande à leur chef d'établissement. Si certains nous ont reçu convenablement (salle attenante à celle de l'enseignant), le malaise face au sujet de cette thèse est perceptible durant notre collecte sur le terrain.

II.2.1.3 De la résistance à la franchise : tout est symbolique !

L'apogée de l'étonnement se trouve dans la réaction inattendue des enseignants avec qui nous avons moins d'affinités relationnelles. En effet, l'incompréhension face au refus catégorique de leur hiérarchie par rapport à notre requête a entraîné chez eux une forme de résistance affirmée pour les uns, maquillée pour les autres. Ainsi pour illustrer leur engagement, ces enseignants n'ont pas hésité à nous contacter ayant attendu l'absence programmée de leur chef pour nous faire venir in extremis et en catimini au sein de leur classe dans le but de recueillir l'avis de leurs élèves de LCP. Ce type de rencontre s'est déroulé à deux reprises, dans un collège et dans un lycée dans des conditions de productions de données inconfortables (dans la cour sur des tables en béton à l'ombre des arbres assujettis aux aléas du climat tropical).

Quant à la rencontre avec les lycéens, l'enseignant s'est arrangé avec les collègues du palier pour réorganiser l'occupation des classes afin de nous placer au plus près de la sienne et ainsi permettre aisément le changement des groupes d'élèves.

Est-ce pour autant compromettant pour notre recherche ? Nous pensons que l'existence de conflits ouverts entre collègues et chefs d'établissements au sujet des LCP est assez préoccupant pour prendre quelques risques. Mais quel était le risque pour nous ? En réalité, il n'y en avait pas du moment que notre présence ne perturbe pas le déroulement des cours d'une part, et que notre intervention rentre dans le cadre de la liberté pédagogique de l'enseignant LCP. En effet, interroger les représentations des adolescents sur les LCP en milieu scolaire trouvait ici une pleine légitimité. Si cette idée était clairement intégrée par les collègues, le refus de la hiérarchie a été mal acceptée par ces derniers, cela a suffi pour raviver la flemme des frictions entre eux. Si les rapports de force entre enseignants et chef d'établissement existent partout en France et en Navarre, dans nos deux cas, les crispations sont fortement liées à l'enseignement-apprentissage des LCP en raison des enjeux politiques que celui-ci renferme.

La transition est ici aisée pour expliquer le poids des décisions des chefs d'établissement. En effet sur la totalité du personnel de direction : principaux de collège et proviseurs de lycée, soit 20 individus sur Tahiti, seuls trois ont répondu à notre requête de 2013 à 2015 : un proviseur et deux principaux. Si nous pouvons entendre la lourdeur des charges administratives et les responsabilités qui incombent à cette fonction, plusieurs éléments résistent à notre compréhension.

La première remarque concerne l'attention portée à notre requête. En clair, une réponse même concise via un simple retour de courriel aurait suffi pour apaiser toute forme d'élucubration de l'esprit pour un sujet aussi sensible que les LCP dans le milieu secondaire où les chefs d'établissement sont à 95,5 % des métropolitains. L'absence de réponse devient une source d'interprétations multiples : débordement, dépassement devant les événements, stratégie d'évitement, fuite, indifférence voire mépris qu'il entraîne au motif que le plus important est justement ailleurs. Si les réactions sont individuelles et plurielles car elles relèvent du rapport aux langues régionales et à leur place dans la culture scolaire, nous garderons pour l'instant celle du principal d'un collège en zone péri-urbaine (Perdir n°3). Nous vous livrons sa réponse par courriel en mai 2015.

bonjour
Je vais débiter ma 4ème et dernière année en Polynésie et je n'ai jamais engagé une réelle réflexion sur l'apprentissage du Polynésien. Je me suis contenté de reprendre ce qui se faisait dans l'établissement. A dessein car l'apprentissage du Polynésien est un point sensible avec des enjeux politiques forts. De ce fait, en tant qu'expatrié, je ne suis pas sûre que mon témoignage soit pertinent.
Bien cordialement
Le Principal du collège de



L'absence de virus dans ce courrier électronique a été vérifiée par le logiciel antivirus Avast.
www.avast.com

Si cette missive en dit long sur l'engagement du chef d'établissement, son adjoint qui porte un patronyme polynésien n'a pas pris le temps de nous répondre en tant que natif. En conclusion, il faut relever ici le courage et la franchise du principal qui assume son rôle de fonctionnaire d'état dans le système éducatif français. Sur le terrain du second degré, l'enjeu protéiforme (politique, idéologique, culturel etc.) de l'enseignement-apprentissage des LCP affecte d'une manière (« éclatante au grand jour » pour le principal) ou d'une autre (« tapis dans l'ombre » pour le principal-adjoint) chaque acteur social du secondaire. Nous développerons ces diverses réactions tout du long de notre étude.

II.2.2 Fantômes et réalités

Qui a dit qu'écrire une thèse est un long fleuve tranquille ? Nous avons réalisé qu'un fossé se trouvait entre la projection d'une étude sur papier et la faisabilité de celle-ci sur le terrain. La question générale et directe visait clairement les pratiques enseignantes ou comment enseigne-t-on aujourd'hui le tahitien dans nos collèges-lycées ? Pour cela, le choix de la triade (au sein d'un même établissement) : Apprenant LCP-Enseignant LCP-Chef d'établissement est doublement motivé. Il s'agissait d'une part d'observer la transposition didactique de Chevallard (1975) dans la transformation des savants en savoirs enseignés, et d'autre part d'étudier les flux curriculaires selon Perrenoud (1999) dans l'étude des dynamiques entre le curriculum formé (le contenu de l'enseignement adossé aux instructions officielles et véhiculé par l'enseignant), le curriculum réel (l'acquis en termes d'apprentissage) et le curriculum caché (l'acquis non visible chez l'apprenant).

L'objectif global visait la cohérence dite horizontale (diachronie) et la cohérence verticale (synchronie) de cet enseignement-apprentissage. Cela signifie que la dimension diachronique permettait d'identifier les savoirs savants programmés par l'équipe enseignante ou l'enseignant X sur une période donnée (séance unitaire, projet séquentiel voire programmation annuelle) tandis que l'axe synchronique (cohérence verticale) permettait de visualiser les savoirs enseignés via les pratiques pédagogiques et didactiques, par niveau (6^{ème}/LV2/LV3-5^{ème} etc.) ou année après année.

Dans le cas présent, notre tableau idéal à double entrée (cohérence horizontale/diachronie et verticale/synchronie) présentait l'avantage d'une vision synoptique de la transposition didactique d'un enseignant voire d'une équipe pédagogique dans un collège ou un lycée. Hélas, si l'intention et l'objectif de départ ont été formulés dans ce sens, dans la réalité empirique, l'investigation en bloc auprès des trois acteurs n'a été exécutable qu'une seule occurrence et non sans peine. De même que si nous avons réussi à aligner les trois groupes sociaux, cela ne garantit pas pour autant de la pertinence de l'observation à ce stade de notre recherche car nous manquons d'indicateurs fiables. Pour les raisons évoquées plus haut, il nous a été impossible d'avancer avec cette optique de recherche, ce qui nous a contraint de modifier notre objectif de travail. Pour autant, cette question mérite l'attention d'une autre thèse. En l'état et progressivement, nous nous sommes rendus compte de la difficulté de récolter un corpus pertinent.

Tableau n°8: Projection de transposition didactique (année N) selon cohérences verticale et horizontale

Équipe enseignante COLLEGE	Contenus	Niveau apprenants	Politique du chef d'établissement
Enseignant 1	-conceptuel/ Notionnel -grammatical -lexical -discursif	6 ^{ème} /LV2/LV3 5 ^{ème} /LV2/LV3 4 ^{ème} /LV2/LV3 3 ^{ème} /LV2/LV3	
Enseignant 2	-conceptuel/ notionnel -grammatical -lexical -discursif	6 ^{ème} /LV2/LV3 5 ^{ème} /LV2/LV3 4 ^{ème} /LV2/LV3 3 ^{ème} /LV2/LV3	
Enseignant 3	Idem	Idem	
Enseignant 4 ...	Idem	Idem	
Équipe enseignante LYCEE GENERAL PROFESSIONNEL TECHNOLOGIQUE			

Enseignant 1	-conceptuel/ notionnel -grammatical -lexical -discursif	2ne /LV2/LV3 1ère/LV2/LV3 Terminale /LV2/LV3	
Enseignant 2	-conceptuel/ notionnel -grammatical -lexical -discursif	2ne /LV2/LV3 1ère/LV2/LV3 Terminale /LV2/LV3	
Enseignant 3 ...	Idem	Idem	

II.3 DONNEES FACTUELLES DE L'ECHANTILLONNAGE

En dépit des circonstances complexes lors du collectage de données, nous avons rassemblé un volume finalement conséquent puisque cette thèse renferme un corpus de 114 personnes. Cette « population » se compose de 84 adolescents issus de collège et lycées de Tahiti, 16 enseignants de LCP, 2 chefs d'établissement et 13 personnalités locales d'horizon multiples (entretien informatif).

Notre enquête de terrain a débuté le 12 décembre 2013 pour la première série pour s'achever en juillet 2015 concernant la dernière. En termes de durée d'enregistrement des interviews, la plus courte des transcriptions fait 1 minute 38 secondes (le dictaphone s'arrête automatiquement lorsqu'il y a un appel extérieur) et la plus longue dure 34 minutes car il s'agit d'élèves en Terminale, évidemment plus loquaces en comparaison des élèves de 4^{ème} un peu plus introvertis pour certains. La moyenne est ainsi de 24 minutes pour les adolescents. En revanche pour les adultes enseignants, la moyenne est de 1h15, la plus longue durée étant de 1h56minutes07 tandis que la plus courte fait 27 minutes 15 secondes réalisée par un enseignant réservé de tempérament, et d'ailleurs peu enclin à se livrer de manière générale. Enfin chez les Perdir, la moyenne de leur enregistrement dure 1 heure et 16 minutes : la plus longue conversation a duré 2 heures 12 minutes 14 secondes pour le proviseur, intarissable sur toutes les questions tandis que la plus courte a duré 1 heure 19 minutes 09 secondes pour le principal de collège, personnage engagé dans la défense des langues minoritaires et régionales.

Le mode de prise et de distribution de la parole se fait en collectif pour les élèves regroupés par 2,3 ou 4 individus face à l'interrogatrice (perçue comme forcément curieuse). Cette modalité qui présente quelques inconvénients permet en revanche de mieux appréhender ce moment et de désinhiber la parole des individus effacés.

Tableau n°9: Composition du corpus

<u>2013-2015</u>	Apprenants	Enseignants	Chefs d'établissement	Personnalités locales	Etablissements secondaires
<u>Nombre d'individus</u>	84	16 sur 61 enseignants certifiés	3 sur 14 concernés et ou sollicités	13 sur 16 sollicitées	14 sur 20 sollicités sur Tahiti uniquement (dont un du privé)
<u>Exploitations des transcriptions</u>	24	15 (+ 1 audio perdu)	2 (+ 1 réponse par mail uniquement)	13 (J.M/T.R/V.G)	6 établissements sur 14 dont 3 collèges et 3 lycées.
<u>Pourcentage</u>	95,33%	22,95%	21,42%		30%

II.3.1 Critères de représentativité des échantillons

Dans le but de tester notre système d'hypothèses, nous avons cherché à tendre vers une représentativité maximale de notre corpus malgré tous les obstacles que nous avons rencontrés. Les critères principaux relèvent de la répartition géographique des établissements scolaires, de la parité de la population et de la palette de formations proposée dans les collèges et lycées. Le premier critère de sélection se définit par la zone géographique des établissements secondaires sur l'île de Tahiti. En effet, les six établissements exploitables sur les quatorze sollicités (voir tableau 1), se répartissent équitablement l'espace territorial par couple (collège et lycée). Si le premier couple se situe en zone urbaine, le second est en zone péri-urbaine et enfin le dernier se place en zone rurale. Il faut ajouter qu'en l'absence de témoignages d'élèves dans les lycées publics urbains, nous avons sollicité l'aide de deux enseignants en établissement privé sous contrat situé en zone urbaine. Cette participation a représenté un deuxième atout pour notre échantillonnage puisqu'elle a permis de compléter la palette de formations avec les filières de séries technologique et professionnelle. Par ailleurs, nous avons pris en compte dans la troisième partie de cette thèse la caractéristique de l'établissement « privé » sous-contrat afin de nuancer nos interprétations. En effet, le privé se distingue par un encadrement plus proche et plus affectif que dans le public. Au-delà de ce détail, notre intérêt de veiller à une représentativité géographique est motivé par la compréhension de l'environnement socio-culturel qui détermine notre public scolaire.

II.3.2 Échantillon volet Apprenant : parité structurelle et parité sexuelle.

L'échantillon relatif au volet Apprenant renferme des entretiens réalisés auprès de 84 jeunes distribués au niveau des classes de 5^{ème} jusqu'en classes de Terminales. Concernant le lycée, toutes les séries (générale, technologique et professionnelle) ont été représentées (Tableau n°2). Le point commun entre ces 84 adolescents est le choix de l'option linguistique tahitien à la place de l'enseignement espagnol en langue vivante 2 (LV2) ou langue vivante 3 (LV3). En quoi cette donnée structurelle nous a intéressé ? Cette indication nous a servi pour interroger

la place des LCP dans le système éducatif polynésien, notamment dans la problématique de la réforme du collège en 2016 (apprentissage précoce des langues régionales), sur la question de la « guerre des langues » (Calvet) et sur la question des représentations des langues en présence. Il faudrait ici rappeler qu'une des trois hypothèses concerne « l'orientation par l'échec » en classe de LCP, faisant de celle-ci un vivier de « mauvais élèves », ce qui nous amène plus loin à la participation de la reproduction sociale de Bourdieu-Passeron (1970) ou à la notion d' « acteur rationnel » de Bouton (1973).

Le critère de la parité filles-garçons est également représentatif pour le volet Apprenant tandis que chez les adultes, notamment chez les enseignants, cinq hommes se sont manifestés contre dix femmes. Concernant le volet Perdir, la question ne se pose même pas puisque l'échantillon n'a présenté que trois hommes. Si l'égalité filles-garçons a été respectée, il faudrait remercier leurs enseignants auprès de qui nous avons formulé la demande au préalable. Deux autres éléments de sélection ont fait partie de nos consignes : leur capacité d'expression orale quelle que soit la langue de prédilection et leur comportement. S'il est légitime de douter de l'objectivité dans le choix fait par les enseignants, il n'empêche que ces dispositions ont eu l'avantage de « ratisser » large et d'obtenir des avis très divers dont ceux des élèves qui ont de mauvais résultats en langue tahitienne.

Tableau n°10: Données factuelles Volet Apprenants LCP

	To- tal 84	Classes 5 ^{ème}	Classes 4 ^{ème}	Classes 3 ^{ème}	Classes Lycées Seconde	Classes Lycées Première	Classes Lycées Terminales
Zone urbaine							
1-Collège 1	16	4		12			
Zone péri-urbaine côte est							
2- Lycée 1	16				4 Sec bac pro ges- tion admin		4 STMG- ST2A /4 T.GA/4 T. L
Zone péri-urbaine côte ouest							
3-Collège 2	9		4	5			
4-Lycée 2 Date Interview : 26 août au 12 décembre 2013	15				4 Seconde générale	3 en 1 ^{ère} L 1 en 1 ^{ère} S	3T. L 2T. S 2 T.ES
Zone rurale côte est							
5-Collège 3 Environnement défavorisé	16		8	8			

6-Lycée 3	12						2 T.L
Date interview 21 avril 2015							1 T.ES
							3 T
							3 T. STI2S
							3 T. STI2D

II.3.3 Échantillon volet Enseignant : religion, génération, valorisation

L'échantillon relatif aux enseignants se caractérise par trois éléments : l'obédience confessionnelle, l'âge ou la génération et le statut professionnel.

Contrairement aux adolescents, le critère de la parité sexuelle a été plus compliqué à honorer. Suite à quoi la tentation de spéculer sur le fait que l'enseignement reste un métier globalement assez « féminin » est grande. Toutefois en termes de religion, il faut remarquer que toutes les principales obédiences ont trouvé leur représentant. La dominance des Protestants est sans équivoque puisque treize sur seize sont de cette confession contre un catholique, un adventiste et un témoin de Jéhovah. Si cette donnée ne nous sert pas directement, elle vient néanmoins conforter les résultats évoqués dans le mémoire de master 2 que nous avons étayé en 2012 puisqu'il s'agissait de la part importante occupée par les Protestants dans la préservation et la valorisation des langues polynésiennes. Pour autant, l'analyse des transcriptions des seize enseignants a permis de développer la question de l'influence de la pratique religieuse sur la pratique pédagogique en milieu républicain. En effet, une de nos hypothèses présume la défaite ou la désertion du cours de tahitien au motif d'une pédagogie dogmatique. Nous aurons ainsi la responsabilité de confirmer ou infirmer cette présomption dans le chapitre 6.

Le deuxième critère relatif au volet enseignant concerne l'âge de ces adultes. Selon les générations établies par les sociologues, les enseignants se répartissent de la manière suivante : quatre sur seize sont de la génération des baby-boomers (année de naissance entre 1946 et 1965), dix enseignants appartiennent à la génération X (année de naissance entre 195 et 1980) et deux enseignants sont relativement jeunes puisqu'ils sont de la génération Y (année de naissance entre 1980 et 2000). Y a-t-il une relation entre âge et pratique : le suspense est de mise. En revanche, nous pouvons faire remarquer que les enseignants de notre tableau, âgés entre 50 et 60 ans font partie de la seconde vague d'enseignants LCP depuis l'ouverture du Capes tahitien-français en 1997. Si nous nous référons à l'histoire de la formation des enseignants LCP du secondaire, au chapitre 3 (section 3.2.2), la première promotion d'enseignants

PEGC Tahitien-lettres est effective dès la rentrée scolaire 1986-1987³¹¹. Une décennie plus tard, les premiers lauréats du Capes sortent en 1997-1998. Ceux-là commencent à partir à la retraite si ce n'est pas déjà le cas. (Il s'agit de JMR, TR, MG, SVR, V.M). Il est intéressant de remarquer que verticalement toutes les femmes de notre corpus sont délimitées aux extrémités par les hommes les plus anciens (au nombre de 3) et par les deux plus jeunes de 30 à 40 ans, nouvellement recrutés depuis 2010.

II.3.4 Valorisation du statut d'enseignants LCP par le CAPES

En termes de statut des enseignants, une politique de valorisation de la carrière a été menée depuis la création du Capes de tahitien en 1997. Si l'enjeu de cette certification nationale a représenté un tremplin exceptionnel pour de nombreux enseignants longtemps restés au statut peu attrayant en termes de salaire et de reconnaissance de maître auxiliaire, il n'empêche que cette filière subit les mêmes coupes budgétaires que les autres langues régionales présentes au concours.

Ce qui signifie que pendant encore longtemps, un seul poste de capes externe sera mis au concours chaque année contre 5 à 6 en 1997 jusqu'à 3 en 2001 et pour tomber à 1 poste depuis 2015. Présentement, nous osons prétendre que le statut prestigieux car sélectif du concours d'État du capes de tahitien est une garantie de sécurité de l'emploi mais surtout un atout imparable contre tout dénigrement et représentation négative. Cette qualification permet en effet une crédibilité et une reconnaissance officielle. Auprès des jeunes, y a-t-il un phénomène d'identification, en quoi et pour quoi au juste ?

Enfin une dernière remarque, tout comme le niveau secondaire est la continuité du niveau élémentaire, il faut dire que plusieurs enseignants de LCP proviennent de l'école maternelle et élémentaire. En l'occurrence, dans la population d'enseignants interrogée, nous pouvons comptabiliser 5 éléments sur 16 qui ont une expérience plus ou moins longue dans un établissement de niveau primaire avec une expérience en tant que formateur ou conseiller pédagogique spécialité LCP.

Tableau n°11: Données factuelles Volet Enseignants LCP

Enseignant anonyme	Tranche d'âge :		Religion :	Statut certifié :		
	20-30 ans		Protestant	-capes externe		
	30-40 ans		Catholique	-capes interne		
	40-50 ans		Adventiste	-réservé	Année d'obtention	Autre/ Colonne à développer par entretien. Cf. Annexes Volet Enseignant.
	50-60 ans	Sexe :	Mormons	-professionnel	du titre :	
		Témoins	-PLC			

³¹¹ SPAA-Fonds du Gouverneur 48W. Dossier 2050. Rapport d'activités 1985 CFRLCO.

	autre		Autre	Autres		
Enseignant 1	50-60	M	Protestant	Capes interne	2001	Ancien CMI, Expérience 1 ^{ER} degré, directeur d'école, conseiller pédagogique. Représentant Syndicaliste 2 nd degré
Enseignant 2	50-60	M	Protestant	Professionnel	Mars 2005	
Enseignant 3	50-60	M	Protestant ?	Capes externe	2011	Expérience 1 ^{ER} degré, maître formateur pendant 7 ans, directeur d'école, conseiller pédagogique. Représentant Syndicaliste 2 nd degré
Enseignant 4	40-50	F	Adventiste	Capes externe	1998	Institutrice, formatrice 1 ^{er} degré.
Enseignant 5	40-50	F	Protestant	Capes		
Enseignant 6	40-50	F	Protestant	Capes externe	2000	CMI actuel
Enseignant 7	40-50	F	Protestant	Capes privé	2001 sur liste d'aptitude	Dernière promotion de PEGC Lettres tahitien
Enseignant 8	40-50	F	Protestante	Capes interne	2004	Professeur ressources à la DES, ancienneté dans le primaire
Enseignant 9	40-50	F	Protestante	Capes ?	?	D'origine Raivavae (Australes)
Enseignant 10	40-50	F	Témoïn de Jehovah	Capes externe	2010	Réussi concours école normale Maître auxiliaire, contractuel documentaliste.
Enseignant 11	40 -50	F	Protestant	Capes privé	Date non communiquée	
Enseignant 12	40-50	F	Catholique	capes externe	2014	
Enseignant 13	40-50	F	Protestant	Maître auxiliaire de catégorie 2	2000	Contractuel au collège et au lycée pendant plusieurs années avant de s'établir à Hit durant 11 ans.
Enseignant 14	30-40	M	Protestant	Capes externe	2010	Ex professeur des écoles, expérience de l'enseignement primaire dans les atolls de Tuamotu
Enseignant 15	30-40	M	Protestant pratiquant Famille très pratiquante	Master 2 d'enseignement en 2015- Capes externe	2016	Prise en compte des particularités des filières, centres d'intérêt des élèves, variété de supports, d'activités langagières correspondantes.

II.3.4 Échantillon volet Chef d'établissement : représentativité ?

Devant l'absence de transcriptions émanant du groupe de Perdir, il est évident que les critères d'observations seront réduits et adaptés. Nous rappelons que sur les vingt établissements publics sollicités par courriel, seuls trois chefs, de sexe masculin, ont daigné répondre à notre requête. Il faut préciser qu'au départ de notre recherche, certains chefs d'établissement ont été très ouverts à notre demande à savoir : interroger les élèves et leurs enseignants LCP. Mais paradoxalement, quelques mois plus tard, lorsque la demande s'est orientée vers un entretien individuel, en face à face avec eux, ces derniers n'ont pas donné signe de vie. Il a fallu pour arriver à nous entretenir avec les deux seuls chefs d'établissement, adopter un modus operandi rapproché grâce à un réseau très fermé de connaissances.

Il nous importe en effet de comprendre les dynamiques qui existent au sein d'un établissement secondaire quant aux enjeux économiques (différentes enveloppes dans les DBM), budgétaires (politique de gestionnaire : rechercher l'efficacité avant tout), politiques (place des enseignements, hiérarchie ou pas), administratives de type DRH (recrutement et service des enseignants) qui touchent à la fonction du chef qui gère lui-même la pression de toute cette gestion. Ainsi l'hypothèse de la classe de LV2 tahitien comme creuset de « mauvais élèves » s'inscrit dans tout cet environnement. Mais interrogeons-nous sur la part de responsabilité du chef d'établissement si toutefois il y a un creuset. Ou encore, est-il un acteur participatif dans le processus de ghettoïsation s'il y en existe un ? Ce sont là autant d'interrogations qui peuvent sonner comme autant de délires verbaux. C'est pourquoi l'analyse des transcriptions devrait pouvoir donner raison ou pas à ce foisonnement inquisiteur.

Tableau n°12: Données factuelles Volet Chef d'établissement secondaire

	Age, origine, identité	Formation initiale	Partenariat, autres responsabilités hors Perdir
PERDIR 1	55-65 Marié, père, Perdir expatrié : contrat de 4 ans (2 x 2 ans) collègue dans les îles sous le Vent puis collègue urbain	1.Licence d'Anglais +lettres modernes 2.Instituteur de formation 3.CPE Pas d'expérience en tant qu'enseignant du secondaire.	1.DRAC en France 2.Syndicaliste (?) 3.Formateur préparation concours chef d'établissement 4.Sensibilités particulières aux LCP par ses origines basques.

			Voyage à l'étranger // Alliance française.
PERDIR 2	55-65 1.Marié, père, Perdir autochtone. 2.Fruit d'une culture protestante. 3.Engagé dans la vie pastorale, syndicale, scolaire.	1.Licence sciences physiques à UPF 2.Concours PEGC (9 ans), puis CAPES (9 ans), expérience ZEP (9 ans) 3.Concours Perdir + Stage collège ZEP académie de Poitiers (3 ans formation) 4.Affectation Collège de Hao (2 ans : conditions difficiles) 5. 1 ^{er} proviseur public Tahitien (Perdir 2 Séq 6.3)	1.Représentant syndical des chefs d'établissement de Polynésie française 2.Représentant Haut conseil de l'Éducation niveau territorial pur produit local : travaux de réécriture de la Charte de l'Éducation en 2010 (Perdir 2 Séq 6.4) ;

II.4 LES INSTRUMENTS D'OBSERVATION

II.4.1 La manière et le moyen

Pour vérifier les hypothèses que nous avons émises plus haut, il nous faut appréhender les instruments dits d'observation et la manière de le faire. Des guides personnalisés à chaque volet ont été établis dont l'intégrité se trouve en annexes (Tome II).

I.4.1.1 Guide d'entretien 1 : volet Apprenant

Rubrique 1-Liaison primaire-secondaire: représentation sur l'enseignement du « 'orero »

-données factuelles : classe, volume horaire, thème.

-usage et pratique : Quelles langues à qui, pour dire quoi, où ?

-participation au concours de orero : à quel titre (orateur, danseur, musicien), motivation, préparation, sélection.

Ex : « Est-ce que cela t'a plu, pourquoi ? »

Rubrique 2-Le contenu des enseignements :

-atouts et inconvénients de cet apprentissage : quelle est la tendance, la focale ?

-raisons : l'effet « maître », la richesse de la discipline ou autre.

Ex : « Qu'est-ce que tu aimes le plus / le moins en cours de tahitien? Pourquoi ? »

Rubrique 3- Leur expérience : ressenti, frustration, satisfaction.

- souvenirs d'apprentissage : sont-ils plutôt positifs ou pas?

-motivation du choix de l'option LV2 ou LV3

Ex : « En classe de 4^{ème}, tu as choisi LV2 tahitien ou espagnol ? Pourquoi ? »

Rubrique 4-Les représentations sur l'avenir de la langue tahitienne

-langue en voie de disparition ou pas.

-intérêt des LCP : sur le plan professionnel, autre plan.

-vision de l'utilité de la maîtrise de la langue tahitienne.

Ex : « Penses-tu que la langue tahitienne est importante sur le marché du travail ? »

I.4.1.2 Guide d'entretien 2 : volet Enseignant

Rubrique 1 : Définition et pertinence du 'ORERO

- Expérience, participation au concours 'orero, thème

- Pertinence et limites de cet enseignement dans le secondaire.

- Participation, adhésion à l'association des professeurs de LCP du secondaire « Te 'aha o te reo » : engagement culturel

Rubrique 2 : le contenu des cours de tahitien

-Données factuelles : service hebdomadaire, cursus et formation initiale, ancienneté

- Notions de prédilection dans les programmes officiels : pratiques didactiques

Ex : Comment motives-tu ton choix des notions du programme ?

-Déroulement d'une séance type de LCP : pratiques pédagogiques

Ex : Comment t'y prenais-tu avant les Programmes officiels de 2010 pour les lycées et 2012 pour le collège ?

Rubrique 3 : enfance, souvenirs d'apprentissage du reo tahiti.

- Expérience en tant qu'apprenant de LCP

Ex : As-tu suivi des cours de tahitien plus jeune au collège-lycée ?

Ex : A ton époque, en 4^{ème}, as-tu choisi la LV2 tahitien, pourquoi ?

-Influence religieuse dans pratique pédagogique

Ex : Est-ce que tu vas à l'Église ? Quelle fonction as-tu ? Penses-tu que ton expérience religieuse a une influence sur ta pratique en classe ?

Rubrique 4 : représentations sur l'avenir de cet enseignement

-Déperdition de la pratique linguistique du tahitien

- Les représentations des jeunes au sujet de cette langue

Ex : Que pensent les jeunes de l'utilité du tahitien de nos jours ?

- usage et pratique : relation personnelle avec cette langue

- transmission à ses propres enfants :

Ex : En quelle parles-tu à tes enfants à la maison ?

I.4.1.3 Guide d'entretien 3 : volet Chef d'établissement

Rubrique 1 : Cursus et formation initiale

-Données factuelles : cursus, formation initiale, ancienneté sur le territoire

-Parcours professionnel

Rubrique 2 : la place de cet enseignement dans l'établissement

-Place des LCP au collège ou au lycée : politique linguistique en lien avec la LCP

-Circonstances de mise en œuvre : facilités, difficultés.

Ex : Y a-t-il des contraintes quant à proposer cet enseignement ?

-liaison école-collège-lycée

Rubrique 3 : les contraintes et intérêts

-budget : personnel, matériel, projets

-intérêt(s) de cet enseignement

Rubrique 4 : l'autonomie et l'impact du chef d'établissement.

-Autonomie du chef d'établissement : projets pédagogiques : budget, mutualisation

-Impact du chef d'établissement : valorisation, modération...

II.4.2 L'usage du magnétophone dans l'entretien

Les enregistrements sont réalisés sur un dictaphone personnel puis transcrits par nos soins pour être renvoyés aux adultes qui l'ont souhaité. Si le format audio numérique ainsi que la version Word de la transcription ont été systématiquement expédiés pour honorer notre contrat de départ, aucun adulte n'a fait de remarque ni de retour sur les productions. Il faut noter ici la lourdeur de l'opération de transcription car pour un enregistrement de vingt minutes, en moyenne, il faut multiplier par huit voire par neuf fois le temps de transcription. En effet, nous avons restitué dans la mesure du possible le moindre détail verbal, corporel, mimogestuel, visuel ou oral puisque tous les bruits parasites étaient annotés en plus des rires, des hésitations, des bafouillages. Si certains sons (claquement de portes, sonneries d'intercours) ont pu perturber l'interaction entre les enquêtés et nous, les silences, les pauses et les vides ont pris tout leur sens dans le discours. L'enregistrement audio présente ainsi plusieurs avantages dont celui de la transmission fidèle qui renforce :

« L'objectivité de son utilisateur qui ne peut plus tricher, comme pourrait le faire avec son carnet de notes et stylo, ou rater des passages de l'entretien parce que tout sera alors directement enregistré » (Diana, 2012 :110).

De plus, le dictaphone est un instrument qui permet un retour sur les transcriptions par l'écoute ultérieure des discours enregistrés, il donne souvent la possibilité de se rendre compte des choix arbitraires, des idées préconçues et de découvrir des sens cachés ou jusque-là insoupçonnés. Enfin comme le dit Diana :

« Le magnétophone est aussi le témoin de son travail sur le terrain, de ses fautes et réussites qui une fois apprises, peuvent être éclairantes pour les enquêtes ultérieures » (Diana, 2012 :110).

C'est finalement cette idée que l'enquête de terrain est élaborée comme un lieu d'apprentissage, au sens où un apprenti, le chercheur en question, apprend avant tout en faisant (Sardan, 2008 :45) qui nous a transportée. Nous comprenons en effet que les acteurs sociaux avec qui nous avons interagis à propos de notre terrain, l'enseignement des LCP dans le secondaire à Tahiti aujourd'hui sont :

« Des portes parole, d'une problématique, d'une confirmation ou d'une dénonciation sociale car ils participent activement à la cristallisation de ce qui sera par la suite le processus de théorisation sociologique » (Diana, 2012 : 112).

III. METHODOLOGIES ET INSTRUMENTS D'EXPLOITATIONS

III.1 A L'OREE DE L'EXPLOITATION DES MATERIAUX EMPIRIQUES

A l'aune des lectures sur l'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, nous avons retenu avec intérêt l'ouvrage méthodologique de Laurence Bardin (2013) qui développe « l'analyse de contenu » tout en nous focalisant sur l'analyse d'entretiens, une méthode d'investigation spécifique. Celle-ci correspond parfaitement à nos besoins d'études sur le terrain. Si cette technique ou plutôt cet « ensemble de techniques d'analyse des communications » représente un « fastidieux labeur » en raison de « leurs découpages, leurs calculs, leurs remises incessantes sur « le métier » », il n'empêche qu'il faille se munir de qualités telles que la rigueur et la découverte.

« Faire appel à ces instruments d'investigation laborieuse de documents, c'est se ranger aux côtés de ceux qui, de Durkheim à Pierre Bourdieu en passant par Bachelard, veulent dire non à l'« illusion de la transparence » dans les faits sociaux et refusent ou tentent d'écarter les dangers de la compréhension spontanée. Se « faire méfiant » à l'égard des prénotions, lutter contre l'évidence du savoir subjectif, détruire l'intuition au profit du « construit »³¹² repousser la tentation de la sociologie naïve qui croit pouvoir saisir intuitivement les significations des acteurs sociaux mais n'atteint que la projection de sa propre subjectivité » (Bardin, 2013 :31).

Aussi tout du long de notre travail d'analyse, nous avons retenu en guise de garde-fous cette vigilance épistémique (Paillé, 2006 :190) qui a été difficile à honorer compte tenu des défauts ou faiblesses méthodologiques du chercheur débutant. De même, si l'analyse de contenu est applicable à toute forme de communication pour autant que celle-ci dispose d'un code linguistique, elle nous intéresse par sa double fonction : heuristique et celle « d'administration de la preuve ». En effet, ce que l'auteur nomme l'analyse de contenu « pour voir » « enrichit

³¹² Attention, il y a nuance avec une autre méthode d'analyse ou d'interprétation : déchiffrement structurel. L'approche par déchiffrement structurel est « une attitude d'empathie (...) qui exige un effort-mais n'exclut pas l'intuition-dans la mesure où à chaque entretien, il faut faire abstraction, et de soi-même et des entretiens précédents. » (Bardin, 2013 : 96).

le tâtonnement exploratoire » permettant la découverte alors que l'analyse de contenu « *pour prouver* » s'appuie elle, sur les hypothèses ou les affirmations provisoires « *pour se voir vérifier dans le sens d'une confirmation ou d'une infirmation* » (Bardin, 2013 :31). Cette deuxième fonction relève également de la méthode d'analyse systématique. Toujours est-il que dans la pratique, les deux fonctions sont complémentaires. Cette analyse de données qualitatives, caractérisée par sa diversité instrumentale, nous a permis de pallier les défauts reprochés à une problématique mal définie au départ de la recherche et à une méconnaissance des techniques d'organisation et d'analyse de matériaux bruts.

Une perte de temps a été la conséquence la plus manifeste. A l'issue de tâtonnements méthodologiques, d'erreurs de jugement sur l'état d'avancement, d'essais non concluants³¹³, nous avons réalisé des classements sous forme de tableaux ou d'inventaires afin de faire émerger des hypothèses exploitables. Progressivement, grâce à un apport en lectures épistémologiques (Foucault : 1969³¹⁴, Olivier de Sardan : 2008³¹⁵), en cadres théoriques appropriées à la recherche qualitative (Paillé & Mucchielli³¹⁶, Albarello³¹⁷) et en assemblages méthodologiques (Olivier de Sardan³¹⁸, Dumez³¹⁹), notre pratique d'analyse s'est affinée notamment par l'utilisation de techniques telles que l'analyse catégorielle (Paillé, Bardin) ou l'analyse thématique (Bardin 2013 : 207) qui s'avèrent rapides et efficaces face à des prises de parole contextualisées. Ainsi par un incessant aller-retour entre les données empiriques du corpus, les ressources savantes et les questions de recherche (de Sardan, 2013), nous avons pu établir une posture de recherche dans la démarche compréhensive de tradition wébérienne a été détaillée au début de ce chapitre 4.

III.1.1 L'analyse de contenu

Présentement, l'analyse de contenu est une méthode très empirique qui dépend « du type de « parole » à laquelle on s'attaque et du type de d'interprétation que l'on vise » (Bardin,

³¹³ Paillé & Mucchielli, 2012 :175. Exemple d'essai non concluant : la méthode de « focus group » les grilles d'analyse contextualisantes dont l'analyse systématique des relations. Mise en lumière par l'école de Pablo Alto, on retrouve dans ce type d'analyse plusieurs processus de la pensée qualitative. Elle se résume en trois étapes : recherche de catégories d'interactions (de formes attitudinales d'échange et de positionnement) fondée sur une contextualisation permanente de la communication dans la situation vécue par les acteurs. Ensuite, recherche d'une schématisation des échanges : « modélisation » du système de communication et sa transcription graphique. Enfin formulation d'une « logique », c'est-à-dire des principes qui semblent commander sa dynamique interne. Formulation des rôles pris par les protagonistes et la formulation des règles implicites du « jeu » joué.

³¹⁴ Filloux, J-C (1992). Étude critique : Michel Foucault et l'éducation.

³¹⁵ Olivier de Sardan, 2008. La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique

³¹⁶ Paillé & Mucchielli, 2012. L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.

³¹⁷ Albarello, 2012. Apprendre à chercher. Méthodes en sciences humaines.

³¹⁸ Olivier de Sardan, 2013. Le projet de thèse : un processus itératif

³¹⁹ Dumez, 2012. Méthodologie de la recherche qualitative. Les questions clés de la démarche compréhensive.

2013 :34). Il nous revient en somme de « réinventer chaque fois ou presque » cette technique au gré du domaine et du but recherchés. Nous comprenons toutefois qu'il existe un cadre de fonctionnement posé sur la définition du champ d'application qui est le terrain et sur la description analytique qu'est le traitement descriptif de l'information.

Dans la classification de Bardin (2013 :38) sur les domaines possibles d'application de l'analyse de contenu, notre objet d'étude se trouve au centre du tableau à double entrée qui correspond à deux critères : le nombre de personnes impliquées dans la communication (monologue, dialogue, groupe restreint, communication de masse) et la nature du code et du support du message (Code linguistique : support écrit ou oral ; code iconique ; autres codes sémiotiques). Ainsi étant donné la nature de nos entretiens oraux et individuels réalisés auprès des enseignants et des Perdir, nous nous situons dans la colonne « communication duelle : dialogue » tandis que pour les entretiens collectifs auprès des élèves, nous nous plaçons dans la colonne « groupe restreint ». Il est ainsi aisé de nous positionner dans ce champ d'application de l'analyse de contenu. Mais comment s'y prendre pour étudier le contenu des entretiens qui nous concerne ou comment fonctionne le traitement de l'information ? La réponse se trouve dans la définition de la description analytique qui « *fonctionne par procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages* » (Bardin, 2013 :37). Mais selon l'auteur, la citation de Berelson fait légion auprès des chercheurs-débutants pour sa clarté puisqu'il s'agit d' :

« Une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste des communications, ayant pour but de les interpréter » (Bardin, 2013 :40).

De là des normes du découpage de la communication doivent être respectées pour valider l'analyse par « catégories »³²⁰. Nous avons également compris la dimension taxinomique de cette méthode puisqu'il s'agit de classifier « des éléments de significations constitutifs du message » sous forme de rubriques significatives, « introduisant un ordre », selon certains indicateurs, « dans un désordre apparent », mais au final participant au principe d'objectivité adossé sur des éléments chiffrés, comptabilisés validant ainsi une interprétation. Voilà pourquoi, notre choix porte sur cette citation :

³²⁰L'auteur ajoute que ces normes sont « *rarement applicables en fait, mais toujours fredonnées avec bonne volonté par les apprentis analystes* ». Elles doivent être homogènes, exhaustives, exclusives, objectives et adéquates ou pertinentes. L'analyste peut délimiter des « unités de codage » ou « d'enregistrement » qui peuvent être selon le matériau ou le code : le mot, la phrase, la minute, le centimètre carré. S'il y a ambiguïté pour repérer le sens des éléments codés, il faudrait définir des unités de contexte supérieures à l'unité de codage. (Bardin p. 40)

L'analyse catégorielle consiste « à prendre en considération la totalité d'un « texte » pour le passer à la moulinette de la classification et du dénombrement par fréquence de présence (ou d'absence) d'items de sens »(Bardin, 2013 :40).

Si la procédure est aisée, elle peut être fastidieuse par sa réalisation manuelle d'autant plus que notre corpus est volumineux : 84 élèves interrogés, 16 enseignants LCP, 2 Perdir, 13 personnalités locales. Pour autant, nous appliquerons cette opération de découpage du texte en unités, ce qui correspond aux « séquences » dans nos extraits d'entretien, puis de classification en catégories que nous avons également intitulée « rubriques ou thématiques » selon des regroupements analogiques. Cependant, l'investigation des thèmes ou l'analyse thématique sera la technique la plus rapide et efficace concernant notre corpus puisqu'elle présente l'avantage de « s'appliquer à des discours directs (significations manifestes) et simples ». (Bardin, 2013 :207)

III.1.2 L'analyse thématique

A ce stade, soyons le plus concret possible : quelles sont ces rubriques significatives ? Pour commencer, il convient selon l'auteur, de les définir en fonction « *de ce que l'on cherche ou de ce que l'on espère trouver* ». C'est pourquoi à travers l'analyse des entretiens semi-directifs réalisés auprès des acteurs de l'enseignement-apprentissage des LCP dans le second degré aujourd'hui, nous souhaitons comprendre les résistances à cet enseignement, si celles-ci existent. Nous ourdissons secrètement l'idée d'une discrimination inconsciente mais devenue normative notamment par le biais d'une orientation instrumentalisée des élèves en classe de langue LCP. Cette pratique ne serait l'illustration selon nous, d'une partie émergée de l'iceberg qui constituerait le système éducatif polynésien actuel. Ce grand bloc lui-même pris en étau, entre l'enclume d'une obsession mimétique liée aux diplômes nationaux et la possibilité de créer un curriculum spécifique aux élèves polynésiens liant le local et le global, le singulier et le général, l'individuel et le systémique.

Ce que nous appelons « l'ambiguïté culturelle » pour emprunter l'idée au mouvement intellectuel des *postcolonial studies*, serait l'état interstitiel des entités binaires évoquées. Cela impliquerait un équilibre à trouver et ou à créer entre ces polarités permettant l'utilisation de la langue tahitienne dans les us et coutumes langagiers (toutes situations d'énonciation contextualisantes), dans toutes sphères socio-éco-culturelles confondues, dans les relations intergénérationnelles (enfants vs parents-enfants vs grands-parents). C'est pourquoi nous pourrions tout aussi bien intituler cette section : « Quand les acteurs de l'enseignement-

apprentissage du tahitien dans le secondaire se racontent ... » Si ce titre a également fait l'objet d'une présentation orale et filmée lors du colloque « Journée de recherche sur l'éducation » à l'ESPE de l'université de Polynésie française le 4 mai 2018, cette communication avait pour visée de faire entendre la parole « du bas » de la démarche « émique » en recherche qualitative. Mais plus précisément, c'est la parole « de l'intérieur » de la sphère didactique et pédagogique de LCP au niveau secondaire, intermédiaire, « interstitiel » du système éducatif. L'enseignement des LCP, comme nous le savons, est si fortement marqué par les enjeux politiques, culturels et sociaux qu'il convient de les considérer. De même que si le but premier de notre travail est la restitution de cette prise de parole « émique » grâce à une analyse descriptive, le deuxième objectif est de confirmer ou infirmer une série d'hypothèses par le biais d'une analyse interprétative.

Ainsi le traitement des résultats et des interprétations a été réalisé selon deux plans d'études qui correspondent respectivement aux traitements descriptifs et interprétatifs. Il s'agit du plan « horizontal » ou synchronique et du plan « vertical » ou diachronique selon la procédure d'analyse de contenu de Bardin (2013 :39). Le traitement descriptif est effectivement une étape cruciale car plus la contextualisation du matériau est riche, plus le potentiel analytique et interprétatif est pertinent. Ce potentiel a fait l'objet de la seconde partie dont la tâche essentielle a consisté à « inférer » des connaissances selon des types d'interprétation des données à tendance « émique » (Paillé 2006 : 191).

III.2 LE TRAITEMENT DESCRIPTIF OU LE PLAN « HORIZONTAL » OU SYNCHRONIQUE

Dans le cadre du traitement descriptif des résultats, nous avons exploité les méthodes annoncées dans la section précédente consacrée à la recherche qualitative. Pour rappel, il s'agit de l'analyse d'entretien et de l'analyse catégorielle à laquelle ont été ajoutées les techniques précises telles que le déchiffrement structurel et la transversalité thématique.

III.2.1 L'analyse d'entretiens : une méthode d'investigation spécifique

III.2.1.2 Les aléas de l'analyse d'entretien

Puisque la posture de recherche repose sur la démarche compréhensive de tradition wébérienne, l'ouverture, la rencontre, l'appréhension-compréhension de l'autre et la subjectivité sont bien présentes. C'est pourquoi nous avons tenu compte du statut de sujets « parlants, pensants et actants sociaux ». Les acteurs de l'enseignement-apprentissage des LCP sont des sujets « parlants » avec usage du pronom personnel « Je /nous », relatant tantôt des récits de vie, tantôt des réflexions, des témoignages et des anecdotes voire des confidences. S'ils se

permettent parfois des digressions, ils commettent des lapsus, ils se contrarient par moments mais ils marquent souvent des silences qui de fait obtiennent un « fort potentiel exploratoire et interprétatif ». Ces attitudes ou productions orales suffisent ainsi à justifier l'importance de la parole dans l'analyse de contenu³²¹. De même, ce sont des individus « pensants » puisqu'ils ont évidemment leurs propres schèmes de pensée, processus cognitifs, « dissonances cognitives »³²², systèmes de valeurs et de représentations. C'est là le cœur de notre quête puisqu'il nous intéresse de les entendre (via les enregistrements audio), de les comprendre (via les transcriptions) et de les contextualiser dans une perspective de recherche alliant les connaissances émiqes et étiqes. Enfin, nos protagonistes sont des « actants sociaux » avec des sentiments, sensations, émotions, de l'affectivité, un inconscient qui deviennent autant de dimensions à haute valeur exploratoire et interprétative.

« L'analyste dispose d'un jeu d'opérations analytiques, plus ou moins adaptées à la nature du matériau et au problème qu'il cherche à résoudre. Il peut en utiliser une ou bien plusieurs en complémentarité pour enrichir les résultats ou accroître leur validité, et ainsi prétendre à une interprétation finale fondée. Toute analyse objective a pour souci d'étayer des impressions, des jugements intuitifs par des opérations conduisant à des résultats fiables »(Bardin, 2013 :47).

III.2.1.2 Un corpus conséquent

Notre corpus se caractérise par une population dense de 114 individus enregistrés dans 55 dossiers sonores (pour les plus exploitables) dont l'obtention a représenté un véritable parcours du combattant. Devant la richesse de cette matière première de paroles, il y a eu de quoi s'affoler pour arriver à la circonscrire d'autant plus que l'analyse des discours notamment par la technique de l'analyse de l'énonciation (évolution du style, sens des perturbations de langage) a apporté son lot de significations multidimensionnelles.

En corollaire, il convient de souligner une difficulté qui caractérise également l'exercice analytique d'entretiens. En effet, elle est liée à l'aspect polyphonique de ce support en particulier lorsque le corpus est conséquent puisqu'il s'agit d'une cinquantaine d'entretiens exploités (24 pour le volet Apprenant, 14 pour volet Enseignant et 2 pour Perdir). Le praticien analyste est

³²¹ Il faut préciser que l'importance de la « parole » pour l'analyse de contenu est différente de la démarche linguistique qui étudie le « fonctionnement de la langue ».

³²² Vaidis & Halimi-Falkowicz, 2007. En psychologie sociale, c'est Léon Festinger (1957) qui théorise la dissonance cognitive. Il avance l'idée que « lorsque les circonstances amènent une personne à agir en désaccord avec ses croyances, cette personne éprouvera un état de tension inconfortable appelé dissonance qui par la suite, tendra à être réduit, par exemple par une modification de ces croyances dans le sens de l'acte. ».

ainsi confronté à un « paradoxe » car il rencontre également « *des personnes dans leur unicité* » enfouies dans cette masse.

« Comment préserver l'équation particulière de l'individu tout en faisant la synthèse de la totalité des données verbales provenant de l'échantillon des personnes interrogées ? »(Bardin, 2013 :93)

Cette complication est tout aussi bien évoquée par Michelat dans l'interrogation suivante :

« Comment se servir de la singularité individuelle pour atteindre le social ? »(Bardin, 2013 :47)

Enfin pour terminer sur les aléas de l'analyse d'entretiens, citons Paillé & Mucchielli (2013) qui définissent les tensions caractéristiques de l'exercice analytique. Ils évoquent trois types de tensions : celle entre singularité et généralité (ce qui relève du particulier, de l'exceptionnel, du divergent, du cas isolé, énigmatique), celle entre les perspectives émiques (point de vue des acteurs natifs) et étiques (dont les explications du chercheur s'appuient sur les ressources dites « savantes ») et la tension entre l'événement (l'incident, l'expérience de l'acteur) et le contexte (conditions d'enquête, ce qui entoure, englobe, périphérique)³²³. Quant à Bardin, elle ajoute cette citation que nous utiliserons en guise de synthèse :

« Généralement, le praticien est confronté à un ensemble de x entretiens, son objectif final étant de pouvoir inférer, au travers de ces paroles, à propos d'une réalité (qu'elle soit de nature psychologique, sociologique, historique, pédagogique...), représentative d'une population d'individus ou d'un groupe social ». (Bardin, 2013 : 94)

III.2.2 L'analyse catégorielle par « répétition fréquentielle thématique »

Dans cette section, nous avons employé la classique grille d'analyse catégorielle en privilégiant la répétition fréquentielle des thèmes pour illustrer le « *jeu d'opérations analytiques à disposition du praticien de l'analyse de contenu* » (Bardin, 2013 :47). Nous exposons la synthèse des déclarations des adolescents rubrique par rubrique, structures ayant constitué l'entretien guide.

Tableau n°13: Thématiques Volet Apprenant

Rubrique 1 : continuité 1 & 2 nd degrés	Rubrique 2 : contenu enseignements	Rubrique 3 : expériences apprenants	Rubrique 4 : avenir LCP
1.1 Hégémonie du fran-	2.1 Intérêt pragmatique /	3.1 Qualités relationnelles indi-	4.1 Utilité professionnelle

³²³ Paillé & Mucchielli 2012., op. cit., p. 370

çais/ - « mélangé » sphère familiale / -selon humeur / -sphère scolaire/(4) -Tahitien : grands parents	-lié à la religion/ -communicationnel/ -métiers / -lien grand parent (4)	viduelles de l'enseignant / -défauts dénoncés : soporifique, recopiage, monopolisation pa- role dada phonétique	(3) sous condition d'immobilité territoriale/ -connaissances des débou- chés professionnels/
1.2 Conscience et pra- tique du bi/plurilinguisme (3) -métissage est la cause de la déperdition linguistique	2.2 Intérêt/ Soif de connaissances liées au passé culturel/ au passé historique/ au passé civilisationnel (3) Se réapproprié passé (2) / Importance des traditions orales	3.2 satisfactions élèves : -ludique, chants, festif/ -disciplinaire : apport lexical lié modernité/ -apport anthropologique/ - historique/ -ambiance de classe/ -« effet maître »/ -langue d'enseignement/ -découverte de sa culture/ -activités artistiques/ =>sources motivations	4.2 LCP associée à -la vieillesse/ -la maturité / (1)
1.3 insécurité linguistique dans sphère familiale (4) -Difficulté à s'exprimer en frs	2.3pratiques constructivistes (4) conformes aux I.O / -pédagogie de projet/ -motivation intérêts des élèves/ -Interactions/ -didactiques proches du français -pratiques innovantes/ -Niveau secondaire idéal pour orero	3.3 Écrit : réceptacle de mé- moire des grands parents/ -rapport à l'écrit difficile en milieu scolaire / -réflexion, efforts. -Préférences pour oral. -inconvenients : LCP associé à la réflexion	4.3 avis mitigé -pessimiste/ -optimiste/ -perte culturelle/ <u>raisons</u> : -mondialisation/ -mort grands-parents/ -influence des religions/
1.4 Tensions familiales / Inter générationnelles/ Langue de la colère/ énervement/ agressivité/ Violence familiale.	2.4sauvegarde patrimonial/ -Attachement aux racines/ -Attachement intergénéra- tionnel/ -sentimental (grand parent) /	3.4 respect envers l'enseignant dérives et -imperfections didactiques/ -instrumentalisation/ -phonétique sanction générale/	4.4 usage restrictif trivial « défouloir » -négatif/ -réduction identitaire / -création & utilisation grossières.
1.5Amour-envie LCP/ -langue maternelle : assise culturelle et bien être (3) / -Beauté linguistique associée à l'identité (1)	2.5 intérêt culturaliste	3.5 Critique sourdine -différenciation pédagogique/ -sources démotivations / Dada d'enseignant	4.5 reproduction transmis- sion -injonction LCP : « c'est plus agressif ».
1.6 Habitus linguistique : l'inter langue/ -sentiment de liberté/ -d'expression linguis-	2.6LCP : école des parents / -rapport à l'école/ -rapport & place de la femme dans la société	3.6 choix délibéré pour l'espagnol (LV2) et LCP (LV3)/ -ouverture d'esprit (5)/ Infirmité hypothèse n°1 : LCP	4.6 -Commercialisation de la culture. -Globalisation

<p>tique/ -langue de « l'entre-soi » / -d'appartenance d'jeunes /</p>		<p>n'est pas creuset mauvais élèves</p>	
<p>1.7 Sentiment d'infériorité/ dévalorisation (1) ; causes : déperdition/ perte repères culturels</p>	<p>2.7 l'attitude des perturbateurs/ Regard moqueur (2) / élèves extérieurs / Les perturbateurs en classe provoquent évaluation surprise générale (1) / Mauvaise ambiance et conditions d'apprentissage.</p>	<p>3.7 choix subi LCP au détriment espagnol/ Dissonance cognitive / contrainte finalement acceptée : une plus-value. Mitigé frustration / Participation au mal être/ Malaise de l'enfant polynésien</p>	<p>4.7 ambiguïté ou contradiction -trop de Français : connotation raciale / -paradoxe : pas usage ni transmission du tahitien / -langue trop « dur » / =>source de malaise</p>
<p>1.8 Honte de parler / malaise/ Langue en fonction des humeurs. Le tah est langue de la honte ...</p>	<p>2.8 intérêt cognitif</p>	<p>3.8 pratiques enseignantes : effet de saturation/ Dominante exercices structuraux (2) / Traditionnaliste /</p>	<p>4.8 cours de LCP au dernier bastion de la LCP/ -aucune transmission en famille</p>
<p>1.9 interdiction coloniale subie par parents/ Grands-parents/</p>	<p>2.9 Démarcation ethnique (farāni) / Sentiment d'appartenance /</p>	<p>3.9 Irrégularité des apprentissages en LCP/ -discontinuité entre niveau primaire et secondaire/</p>	<p>4.9</p>
<p>1.10 perception binaire : -facilité – difficulté/ -compétences de réception/ -compétences de production/ (prononciation-gram-lexique)</p>	<p>2.10</p>	<p>3.10 l'ambiance de classe : -raisons intrinsèques/ (Élèves perturbateurs) -extrinsèques / (environnement rural -poules) -Travaux de groupe avortés => vivre ensemble est impossible. « On se fâche et on s'insulte ! ».</p>	<p>4.10</p>
<p>Rapport à l'anglais / -Plaisir : musique/ -ouverture sur le monde/</p>			

Si pour l'ensemble de notre corpus : du volet apprenant jusqu'à celui des personnels de direction, l'analyse catégorielle par « répétition fréquentielle thématique », présente l'avantage de balayer l'ensemble des entretiens, cette technique peut toutefois laisser échapper « *le latent, l'original, le structurel, le contextuel* ». C'est pour pallier cette faiblesse que Laurence Bardin propose une autre technique d'investigation spécifique appelée le déchiffrement structurel qui permet « *de mettre à jour les constances, les ressemblances, les régularités* » (Bardin, 2013 :96). Si ce déchiffrement entretien par entretien est la première phase de cette investigation, la transversalité thématique (Bardin, 2013 :97) est la seconde étape. En effet, il s'agit de

compléter l'analyse horizontale en matière d'entretiens, cette technique permet la synthèse, la relativisation et la distanciation.

III.2.3 Le déchiffrement structurel et la transversalité thématique.

III.2.3.1 Le déchiffrement structurel

Le déchiffrement structurel est effectivement la première étape d'investigation qui consiste à « défricher », à déchiffrer les entretiens individuellement en s'appuyant sur des travaux existant en matière d'énonciation, d'analyse du discours. Il se fait avec souplesse en fonction du matériel verbal lui-même.

« Cette approche ad hoc cherche à comprendre de l'intérieur la parole d'une personne(...). Attitude qui exige un effort-mais n'exclut pas l'intuition-dans la mesure où à chaque entretien, il faut faire abstraction, et de soi-même, et des entretiens précédents. Faire table rase d'a priori personnels ou de contamination en provenance de déchiffrements antérieurs, tout en bénéficiant par ailleurs, d'un « autre cerveau » en quelque sorte, des connaissances acquises par la pratique ou des apports théoriques ou méthodologiques extérieurs, tout en préparant, en mûrissant, ce qui sera la deuxième étape de l'analyse, c'est-à-dire la transversalité thématique ». (Bardin, 2013 : 96)

« *Qu'une de vos oreilles s'assourdisse, autant que l'autre doit être aiguë* » disait Lacan cité par Bardin « *Mais les deux oreilles entendent* ». Il faut présentement signaler les faiblesses de notre travail puisque nous avons par moments, au long de certains entretiens, manqué de neutralité, d'objectivité. En effet, nous avons été tantôt emportées dans un discours spontané, tantôt nous avons délibérément provoqué, bouleversant certains élèves jusqu'à leur retranschement pour les faire parler. Si certaines données sont forcément biaisées, nous avons signalé nos écarts méthodologiques dans nos analyses d'entretiens par souci d'honnêteté. Pour autant, c'est dans la pratique concrète des entretiens mais c'est en particulier l'apport théorique extérieur qui nous a permis de relever ces travers et de rectifier les maladresses.

Intrinsèquement liée à la première phase d'investigation, la transversalité thématique consiste à repérer des répétitions thématiques au long des entretiens. Aussi nous l'avons peu exploitée en tant que telle puisque nous avons un guide d'entretien dont la nature semi-directive explique la rapidité de cette étape. En somme, nous avons réalisé, sur les traces de Bardin :

« Une lecture à la fois « syntagmatique » (suivre le cheminement, unique et réalisé dans un entretien, d'une pensée qui se manifeste par une succession de mots, de phrases, de séquences) et « paradigmatic » (avoir à l'esprit l'univers des possibles : cela n'est pas dit là, mais cela pourrait l'être, ou l'est effectivement dans un autre entretien) »(Bardin, 2013 :99).

En conséquence, la combinaison de ces deux techniques permet une classification en deux tableaux regroupant d'une part les représentations plutôt négatives des apprenants au sujet des LCP et les représentations positives d'autre part. La première catégorie présente les idées plutôt négatives des élèves aux multiples sujets soumis : de la continuité de l'enseignement dans le premier et le second degré, du contenu disciplinaire, de l'expérience d'apprenant et de l'avenir de la langue tahitienne.

III.2.3.2 La transversalité thématique ou les catégories « indigènes »

A l'issue de l'énumération thématique, les 24 transcriptions d'adolescents issus des six établissements : trois collèges et trois lycées, ont de nouveau subi une seconde classification appelée « transversalité thématique ». Il s'agit en effet d'une analyse dans trois directions possibles : d'abord sur un niveau inter-rubrique dit « analyse inter-catégorielle » du fait que certaines rubriques sont plus remplies que d'autres (par exemple rubriques 2 & 4), ensuite sur un niveau intra-rubrique dit « analyse intra-catégorielle » qui consiste à étudier le sens des attitudes ou des discours, des direx au sein de chaque rubrique. Par ailleurs, compte tenu de la souplesse qui fait la caractéristique d'un guide d'entretien, cela donne la possibilité d'interchanger la place des rubriques selon la dynamique inhérente aux différents groupes d'élèves interrogés. Enfin la troisième direction choisie relève de l'origine des discours, la description des attitudes selon l'origine des messages. C'est ainsi dans ce cadre d'analyse de contenu ramifié par d'autres techniques descriptives et interprétatives complémentaires et ou successives que nous positionnons nos catégories.

III.3. LE TRAITEMENT INTERPRÉTATIF OU LE PLAN « VERTICAL » OU DIACHRONIQUE DE L'ANALYSE DE CONTENU.

III.3.1 L'inférence

Dans le traitement méthodologique et interprétatif, il est impératif d'« inférer des variables » en passant au plan « vertical » ou diachronique de l'analyse de contenu. Cela signifie qu'une fois la description analytique réalisée, il convient de mettre en relief la visée implicite ou explicite de notre analyse de contenu dont le but est « *l'inférence de connaissances relatives aux*

conditions de production (ou éventuellement de réception) à l'aide d'indicateurs (quantitatifs ou non) » (Bardin, 2013 :43).

Dans une analyse de communications, rappelons-le, l'inférence est une opération de déduction logique à partir d'indices ou d'indicateurs sélectionnés et fournis par la phase descriptive. Si ces faits sont de nature diverse, on parle de « conditions de production » et de « variables inférées ». La première notion regroupe les possibilités d'inférence variées : variables psychologiques de l'individu émetteur, variables sociologiques et culturelles, variables relatives à la situation de communication ou au contexte de production du message. Le second terme « variable inférée » relève des possibilités d'inférence qui se situent du côté de la réception du message. En somme, l'aspect déductif ou inférentiel est caractéristique de l'analyse de contenu dont la définition consensuelle est :

« La correspondance entre les structures sémantiques ou linguistiques et les structures psychologiques ou sociologiques (ex. conduites, idéologies, attitudes) des énoncés » (Bardin, 2013 :45).

Ainsi la démarche de l'analyste est double, elle consiste avant tout à comprendre le sens de la communication mais surtout à « décaler » son regard vers une autre signification, un autre message entrevu à travers ou à côté du premier. Autrement dit, c'est la mise à jour d'un sens au second degré, c'est une distanciation qu'on attend de l'analyste. Telle est la gageure de cette section.

« Il ne s'agit pas de traverser des signifiants pour saisir des signifiés, comme dans le déchiffrement normal, mais au travers de signifiants ou de signifiés (manipulés) d'atteindre d'autres « signifiés » de nature psychologique sociologique, politique, historique, etc. »(Bardin, 2013 :46).



III.3.2 La catégorie « indigène »

A présent, revenons à la notion de « catégorie ». Confrontée à sa richesse polysémique dans le domaine des sciences humaines et sociales, il est temps de la clarifier puisqu'elle est aussi

dynamique qu'elle est populaire. Notion en perpétuelle construction, nous empruntons la citation de Paillé & Mucchielli (2012) pour définir le phénomène.

« Voilà pourquoi nous devons dans un premier temps, donner une définition la plus proche possible d'un réel dictionnaire, ensuite il faudra spécifier ses propriétés et caractéristiques en alimentant la comparaison constante et en encourageant l'examen transversal du matériau. Enfin il nous faudra identifier les « conditions d'existence » de la catégorie qui renvoient aux situations, aux événements ou expériences « en l'absence desquels le phénomène ne se matérialiserait tout simplement pas dans le contexte qui est le sien. » Paillé & Mucchielli (2012 : 358).

Soutenue par cette définition, nous avons recoupé les questions sur la pertinence de telle ou telle catégorie en fonction notamment de ses propriétés et caractéristiques et des conditions d'existence : événements ou expériences (Bardin, 2013 : 44-47). C'est ainsi que cette grille d'analyse transversale donne naissance à trois "catégories indigènes" que nous déroulerons au fil de cette section. Indigène est à prendre au sens d'émique qui vient de la connaissance du « bas » par opposition à la connaissance théorique qui vient du « haut », en l'occurrence de la base des acteurs de l'apprentissage-enseignement des LCP.

La première catégorie indigène est liée à la dévalorisation de la langue tahitienne, du singulier au pluriel, du milieu familial au milieu scolaire et social. La seconde aborde *a contrario* les phénomènes de valorisation de la LCP. Si la question des enjeux universels avec des problématiques partagées par les langues vivantes jusqu'aux intérêts locaux est posée, les enjeux émiques avec des problématiques autour des langues dominées de l'histoire coloniale en Polynésie française seront également traités.

Enfin l'entre-deux qui représente la troisième catégorie indigène définit la notion d'« interstice » ou « hybridité culturelle » au sens de Homi Bhabha (2007) dans l'enseignement des LCP en situation postcoloniale. La curiosité intellectuelle nous pousse à dépasser l'histoire coloniale et l'enseignement (Balandier, 1951)³²⁴, elle nous invite à transcender en particulier les « écarts » ou les faiblesses pédagogiques et didactiques de Chervel (1988) en autant d'espaces de créativité et d'expressivité pédagogique et didactique.

³²⁴ Balandier, 1951. « La Situation Coloniale : Approche Théorique ».

CONCLUSION PARTIE II

De toutes les difficultés rencontrées (organisationnelles, matérielles, méthodologiques) durant notre parcours de recherche, la rédaction du chapitre IV, unique de la partie II sur la posture de recherche, a été la plus complexe en raison de sa teneur épistémologique. De longs mois de lectures, de tâtonnements, d'intuitions et de persévérance ont été nécessaires à l'architecture de notre posture de recherche.

L'ouvrage de Hunsmann et Kapp (2013) ainsi que l'article d'Olivier de Sardan « Le projet de thèse : un processus itératif » ont été les premiers supports à être les plus éclairants dans la définition de ce qu'est une posture dans une recherche qualitative.

C'est par la suite que la démarche compréhensive nous a amené à la contextualisation intime et sociale puis à la méthode de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2007). Elle nous a également éclairé quant à la méthodologie et instruments d'observations d'une part, et à la méthodologie et instruments d'exploitations d'autre part. Armée de ces instruments descriptifs (données factuelles des trois groupes sociaux), analytiques (analyse de contenu, thématique, catégorielle) et interprétatifs (inférences), nous avons pu faire des liens avec les complexes d'objets scientifiques dans le champs des sciences de l'éducation (didactique des langues, sociologie du curriculum, pratiques enseignantes, posture élèves). Ce recul épistémologique nous a ainsi permis de basculer dans la dernière partie consacrée à l'exploitation des matériaux empiriques de manière plus posée.

PARTIE III : MOTIVATIONS ET RESISTANCES : EXPLOITATIONS DES

MATERIAUX EMPIRIQUES

« Contrairement à ce que l'on croit souvent, les postcolonial studies ne cherchent donc pas à faire reconnaître des identités "déjà là" qui auraient été niées précédemment, dans une optique de réparation d'une injustice. Elles invitent les chercheurs à s'intéresser à tout autre chose : à la façon dont les identités individuelles multiples et les groupes "communautaires" se font et se défont au gré des logiques du moment, dans un monde instable, parce que les identités sont fondamentalement hybrides, donc toujours en mouvement (Collington, 2007)³²⁵

« Et pareillement pour d'autres éléments de la culture, donc ce n'est pas folkloriser mais au contraire, c'est rechercher la valeur de ce qu'ils apprennent. Finalement, pourquoi ça accroche autant, ça intéresse autant, il y a bien une raison mais quelle est cette raison ? Et c'est en étudiant ce qu'est la pirogue qu'on va se rendre compte. Ce n'est pas uniquement de ramer et de gagner à la fin, mais c'est euh c'est plus profond que cela. Peut-être même que ceux qui rament et qui gagnent ne sont pas conscients de ce qui les fait ramer et tenir pour gagner. En fait, déjà la première valeur en eux-mêmes, c'est (la valeur) de courage, de persévérance, de volonté, des valeurs universelles quoi, importantes. » Flora Devatine. Entretien 28 janvier 2015. Séquence audio (1 :32 :51)

En prélude de cette partie, il est nécessaire de rappeler l'objectif de notre étude qui vise à analyser les éléments de résistances à l'enseignement des LCP dans l'institution scolaire au niveau secondaire. Il s'agit d'une étude sur les résistances en termes de représentations du point de vue des élèves apprenants LCP (chapitre 5), du point de vue des enseignants LCP (chapitre 6) et du point de vue du personnel de direction (chapitre 7). Cela signifie que les perceptions et les discours de ces groupes sociaux seront « défrichés », « décodés » « passés au filtre » grâce aux instruments d'observation et d'exploitation évoqués plus haut (analyse de contenu, inférences). De même, il s'agit de traiter un système de trois hypothèses, à l'origine de ce

³²⁵ Collignon, 2007. Note sur les fondements des *postcolonial studies*.

travail, qui nous oblige à administrer la preuve de leur existence. Elles sont avant tout le fruit de notre observation en tant que praticienne dans le secondaire. La première hypothèse est que la classe de LCP passe implicitement pour celle qui a vocation à récupérer les « mauvais » élèves. En effet les classes de LCP-LV2 tahitien étaient principalement constituées d'apprenants en difficultés scolaires, parfois perturbateurs et souvent démotivés. En revanche, celles de LCP-LV3 tahitien rassemblaient des sujets considérés comme « bons élèves » ayant choisi d'emblée le latin en option, l'anglais en LV1 (obligatoire pour tous), l'espagnol en LV2 et le tahitien en LV3. En outre, si cette ventilation était propre à notre contexte d'il y a plus de quinze ans, les réformes du collège (2016) et du lycée (2010) n'ont guère changé la donne aujourd'hui puisque la concurrence entre les langues ou la « guerre des options » (Calvet) est encore maintenue³²⁶. Ce qui stimule notre curiosité à ce stade, c'est la question de la hiérarchisation³²⁷ des disciplines. Il ne s'agit pas tant de revendication en faveur des LCP de type discipline dite « principale » ou « fondamentale », il s'agit plutôt d'interroger l'état des lieux et indirectement la place qu'elles occupent dans le système éducatif polynésien. Ainsi notre expérience est-elle un cas isolé ? Quel est le public apprenant LCP aujourd'hui ? Aucune étude ne s'y est encore aventurée.

La deuxième hypothèse succède à la première car elle concerne l'orientation « par le bas » ou « par l'échec » qui s'applique aux LCP. Nous supposons qu'elle est source de frustrations et d'insécurité sociale chez les jeunes, ce phénomène contribuant à une dépréciation de la valeur symbolique des LCP. Plus loin, nous osons prétendre que la perpétuation de cette mesure participe de la « reproduction sociale » des inégalités. (Bourdieu & Passeron, 1970). Ainsi comment se déroule l'orientation par les options ou les langues en collège et en lycée d'après les jeunes, d'après les enseignants et d'après les chefs d'établissement ? Est-elle forcée ou subie ? *In fine* quelle est la place de l'élève dans le système éducatif polynésien : quelle est la valeur de sa parole parmi les adultes ? En clair, nous repons en particulier la question des enjeux éthiques et normatifs de l'enseignement-apprentissage des LCP dans le secondaire.

³²⁶ Il faut toutefois ajouter que l'esprit des concepteurs du nouveau baccalauréat 2021 veut précisément abolir le principe de hiérarchisation à la fois des filières, des disciplines et des options. Il conviendra de suivre l'évolution de ces réformes et les résultats sur les jeunes.

³²⁷ Celle-ci s'est même accentuée avec la présence sur le marché économique mondiale de la Chine, imposant ainsi le mandarin dans tous les établissements secondaires soit en langue vivante 1, soit en langue vivante 2 et ou 3. Cette domination linguistique vient intensifier une hiérarchisation des options de langue qui se fait parfois au détriment de la LCP dans certains établissements. C'est également la raison pour laquelle, la question de la place des LCP dans le système éducatif polynésien revient au goût du jour : est-elle adaptée à la modernisation de la société, à la globalisation des mœurs ? Mais cela serait le sujet d'une autre thèse.

Si les deux premières hypothèses concernent davantage le volet Apprenant, la troisième se situe du côté des enseignants. Elle se rapporte à la didactique et aux pratiques pédagogiques incluant des éléments culturels. En effet, nous présumons que l'enseignement des LCP est influencé par des méthodes traditionalistes à tendance culturaliste : sans doute héritage d'un background missionnaire. Cela sous-entend que de manière inconsciente, les enseignants LCP ont des pratiques qui enferment les apprenants dans une logique centrée sur la culture polynésienne avant tout. Il suffit pour cela de reprendre une expression répandue « il faut d'abord apprendre le tahitien, c'est plus important avant d'apprendre le français et les autres langues ». A cette expression est d'ailleurs associée une injonction couplée d'une culpabilisation sociale : « avant d'aller voir ailleurs, tu vas commencer par apprendre ta langue donc ta culture ! » En d'autres termes et plus loin, notre postulat repose sur une influence dogmatique des pratiques enseignantes du fait d'une longue histoire d'école missionnaire à Tahiti, et cela bien avant l'arrivée des colons français et de la politique d'assimilation à la langue et culture françaises. Si de simples observations informelles sont à l'origine de cette hypothèse, il faut ajouter le contexte puisqu'il s'agit principalement de visites en classe dans le cadre de la formation des enseignants (depuis l'ex-IUFM en 2006 jusqu'à l'actuel ESPE), charge que nous avons assumée jusqu'en 2018-2019. A titre d'exemples de régularités voire « coïncidences » entre les gestes des enseignants LCP et les pasteurs, il faut citer leur attitude générale en classe qu'on peut qualifier de paternaliste-maternaliste. Une certaine proximité et complicité s'installent entre eux et les élèves : parfois une relation de type enfant-parent ou une relation de fratrie et ou de sororité. Un lien d'affect se crée. On retrouve néanmoins la même complicité lorsque les enseignants, toute discipline confondue, sont natifs et locuteurs de langue polynésienne et ou non locuteurs mais sensibles aux différences culturelles des jeunes. Enfin, il convient d'évoquer la prise de parole d'un enseignant LCP car elle ressemble « étrangement » à la rhétorique des pasteurs protestants dans la phraséologie, l'intonation, l'art déclamatoire. Ces ressemblances pressenties nous ont ainsi accroché au postulat numéro trois : le désamour des jeunes vis-vis de l'enseignement-apprentissage des LCP est la conséquence du dogmatisme de ses pratiques.

En clair, les enseignants LCP sont-ils de confession chrétienne ou pas. Si oui, il y a-t-il coïncidence des pratiques religieuses et pédagogiques ? Par extension, l'enseignant LCP n'est-il pas un missionnaire à sa manière ? En d'autres termes, cet ancrage culturel et pédagogique tendrait à réifier la discipline des LCP. Confirmation ou infirmation : les développements dans ce chapitre nous le diront. Ce qui ressort progressivement, c'est la remise en cause de la qualité de cet enseignement.

CHAPITRE 5 : CATEGORISATIONS ET REPRESENTATIONS DES

APPRENANTS LCP.

« Lorsque les apprenants LCP se racontent... »

« Parce qu'en fait, il y a un grand manque de confiance chez nos jeunes, même chez nous, oui d'une façon générale oui ! Et ce n'est que par la connaissance que l'on peut euh quand on se rend compte de ce que l'on connaît, de ce que l'on est, quand on se rend compte de ce que l'on ne connaît pas et de ce que l'on connaît, de ce qu'on est, de ce qu'on n'est pas, qu'on est conscient de euh de ce que l'on porte finalement comme connaissance et qu'on accepte aussi ce qu'on ne connaît pas, euh et bien (qu'on avancera). Voilà oui ! C'est euh c'est comme un euh oui c'est un bon ancrage pour avancer ». Flora Devatine. Entretien 28 janvier 2015. Séquence audio (1 :31 :31)

INTRODUCTION

1-ÉLÉMENTS FACTUELS ET CONTEXTUELS

Nous avons présenté dans les sections précédentes l'échantillon de la population scolaire répartie dans 3 collèges et 3 lycées de Tahiti. Ces six établissements de taille et de configuration variées sont représentatifs des disparités socio-économiques et culturelles qui déterminent le système éducatif polynésien : les établissements urbains sont généralement mieux lotis en infrastructures, en moyens humains et logistiques. Cela crée des inégalités contextuelles qui impactent sur la notoriété de l'établissement au-delà des performances attendues au DNB ou aux différents examens des lycées généraux, professionnels et technologiques. Nous savons par ailleurs que le milieu socio-culturel des établissements joue un rôle déterminant dans les comportements et les discours, les constructions de pensées des élèves et dans les faits « expérimentés » (Albarelo, 2012 :86-87). En outre, les rapports officiels économiques (AFD 2014), pédagogiques (Rapport IGEN 2007) et évaluatifs (CTC 2014, CC 2016) ont dénoncé les conditions de vie sociale et scolaire précaires des élèves polynésiens dans l'ensemble compte tenu des caractéristiques notamment géographiques, démographiques et structurelles du système éducatif local.

Pour approcher le cœur de notre objet d'études (Représentations sur l'enseignement-apprentissage LCP), décrivons dans un premier temps nos protagonistes, en commençant par

les jeunes : à quel type d'apprenant avons-nous à faire ? Quel est le profil des sujets parlants ? Puis intéressons-nous à leurs points de vue au sujet de la LCP dans le cadre privé, scolaire, et finalement social. Cela signifie que trois grandes parties constitueront ce chapitre, nous aborderons les représentations négatives, en particulier les dévalorisations sociales et scolaires. Les représentations positives feront l'objet de la seconde articulation et le chapitre clôturera sur des thématiques complexes et ambiguës. En effet, les formes de dérives du phénomène identitaire par exemple ou la question de l'instrumentalisation des LCP seront à peine ébauchées.

« Il s'agit ainsi de s'intéresser à ce qu'Homi Bhabha (2007 : 30) appelle "les positions du sujet", plutôt qu'à l'identité qui renvoie à l'idée de singularité, et plus spécifiquement aux moments où ces positions changent, où l'identité se déplace (...). Plutôt que de s'inquiéter jusqu'à l'obsession de définir les identités, il faut rendre compte de leur labilité. On se garde ainsi de tout essentialisme (Collington, 2007) ».

2-PROFILS APPRENANTS

Usant de l'effet de triangulation qui s'impose à notre enquête en recoupant les analyses des deux autres volets, nous dressons ici trois portraits psycho-socio-linguistiques des apprenants LCP : les « locuteurs », les débutants « vrais versus faux » et les « résilients du 'ōrero ». Si les documents officiels précités donnent des généralités sur le collégien-lycéen polynésien, les enseignants LCP et les chefs d'établissement de notre corpus ont une vision de la réalité bien plus rapprochée. Ainsi les premiers adultes les décrivent plutôt sous l'angle pédagogique du « métier d'élève » quant aux chefs (Per-dir), ils en font une esquisse plus globale et sociologique.

2.1 Perception des enseignants LCP

Selon les professeurs, trois profils d'apprenants composent leur public scolaire : il y a d'abord les « locuteurs » tahianophones de niveau correct jusqu'à excellent, en comparaison au cadre européen de référence des langues (CECRL), il s'agit du niveau proche du B1-B2 pour les plus aisés. Nous dirons d'expérience qu'il s'agit en moyenne du quart voire du cinquième des effectifs tout niveau confondu et toute proportion gardée car aucune étude n'a encore été menée dans cette direction. Ces locuteurs sont très souvent originaires des îles (ou districts éloi-

gnés du centre de Papeete) et peuvent être assidus ou pas à « l'école du dimanche »³²⁸. Il est coutume de remarquer leur aisance et fluidité en langue tahitienne, ce fait vient souvent conforter l'idée que l'école du dimanche est un lieu d'immersion linguistique.

À l'extrême opposé de ces locuteurs se trouvent les « vrais débutants » qui sont les enfants d'expatriés et les « faux débutants » qui sont ceux de familles polynésiennes, chinoises ou demies dont la culture tahitienne ne fait pas partie de l'éducation familiale. Si leur nombre varie en fonction de la mixité sociale et de l'option choisie en LV2 ou LV3, le niveau linguistique européen visé est grosso modo le niveau A1 pour les « vrais débutants » et A2 pour les « faux débutants ».

Enfin au milieu de ces deux ensembles distincts se trouve en plus grand nombre, le groupe d'élèves qui se définit comme indécis, incompris jusqu'à « incapables » en termes de productions écrite ou orale en langue tahitienne, dans un contexte scolaire et/ou social, pour des motifs variés. D'expérience et bien avant cette enquête, le niveau de langue de ce type d'apprenant, intermédiaire entre les « vrais débutants » et les locuteurs se situe entre le seuil A1-A2 pour les plus jeunes dans l'apprentissage jusqu'au niveau A2 voire B1 pour les plus assurés en termes de pratiques langagières.

Si ce schéma ternaire paraît simple et classique puisque le niveau des compétences langagières est progressif (de A1 à B1-B2), le terrain contextualisé de l'enquête va dévoiler sa complexité en particulier dans le domaine des représentations. Ainsi les jeunes se caractérisent par des traits négatifs lorsqu'il s'agit d'acquis linguistiques et culturels mais nous verrons plus loin que cela en dit long sur leurs visions du statut de la langue et de la culture polynésienne. Quant aux adultes enseignants, ils nous rapportent notamment des traits de caractère inattendus et reliés à la pratique de l'art oratoire (qui sera développé dans le volet Enseignant chapitre 6), il s'agit de la description des apprenants « résilients du 'ōrero ». Grosso modo, ce sont des adolescents qui présentent des difficultés scolaires (matières dites « fondamentales » : français et maths), comportementales (attitudes déviantes en classe, violence verbale) ou sociales (handicap plus ou moins lourd) qui trouvent dans la pratique de l'art oratoire ('ōrero) des qualités insoupçonnées. L'étonnement touche alors l'entourage familial, scolaire et social. En effet, ils ont été pressentis, pensés comme « défailants du système éducatif », ensuite ces apprenants « résilients du 'ōrero » ont souvent eu le profil des adolescents « décrocheurs ». Toutefois, dans le cadre de « classe à projet culturel » de type « classe va'a : pi-

³²⁸ L'école du dimanche est l'enseignement religieux qui est réservée à la jeunesse chez les Protestants (adventistes également). Les enfants sont regroupés en arc de cercle devant le moniteur, la pédagogie utilisée est celle du missionnaire Pablo Ferro au Brésil qui se caractérise par le tutorat des petits groupes d'élèves. La langue d'enseignement de la Parole de Dieu se fait en langue d'origine.

rogue », ces derniers ont été pris en charge, rassemblés en effectifs réduits, ils mènent ensuite des projets culturels « Heiva taure'a » que nous développerons ultérieurement.

2.2 Perception des chefs d'établissement ?

Des chefs d'établissements, nous retenons le phénomène de ghettoïsation à partir des classes d'élites LCP (cf. chapitre 7). À qui avons-nous à faire selon eux ? Si l'échantillonnage concernant les chefs d'établissements n'est pas représentatif de leur fonction puisqu'ils ne sont que deux sur les 14 sollicités, il est néanmoins intéressant d'observer le décalage entre les propos. Le premier chef d'établissement (Per-dir n°2) est un « pur produit local » qui a gravi tous les échelons nécessaires pour devenir le premier proviseur local, autochtone, dans l'histoire du système éducatif polynésien. Sa vision de l'avenir des adolescents est teintée d'optimisme voire d'angélisme car il a « foi en l'intelligence de la jeunesse tahitienne ».

En face de lui se trouve un principal de collège expatrié en fin de séjour, pourvu d'un caractère basque bien trempé qui n'hésite pas à brosser un tableau consciemment caricatural du microcosme social qui est le public scolaire urbain. En effet, il dégrossit brièvement trois groupes socio-culturels : les Polynésiens « typés » (ceux originaires de Tahiti et hors Tahiti), les Demis dont les Chinois et la catégorie d'élèves *popa'a*. Selon son observation, ces derniers enfants sont les descendants de deux types de « Popa'a » : les métropolitains de passage et ceux de résidence qui ont « *une attitude plus ambiguë ou ambivalente par rapport à cette culture* ». C'est ce dernier sous-groupe qui attire notre attention car il présente deux types de métropolitains concernés par une forme d'« ambiguïté ou ambivalence » culturelle. Si aucun autre adulte à part deux enseignants (l'enseignant n°11 et n°15) n'évoque l'existence de cette catégorie d'élèves Popa'a, et par extension, l'existence de collègues Popa'a, il n'empêche que cette minorité ne signifie pas soumission ou diminution de pouvoir d'influence bien au contraire. Il faut effectivement rappeler que le second degré se distingue du premier par son personnel principalement métropolitain (enseignant, administratif et logistique). Par exemple, seuls 25% des enseignants du secondaire sont d'origine polynésienne tandis que dans le primaire, la totalité des postes est occupée par des locaux. Le Per-dir n°1 évoque ci-dessous les réfractaires à la culture et à la langue tahitienne.

Les « je suis un métr transplanté mais je reste métr » « qui sont dans le refus » et les Popa'a « totalement immergés » qui « eux ont parfois des accents encore plus prononcés que les accents les plus prononcés des locaux ».
(Perdir 1. Séquence 6.3 et 6.4. Audio 17 : 20. Annexe III-2)

Il sera également l'un des seuls à révéler des propos tendancieux et attitudes néo-colonialistes des enseignants syndicalistes métropolitains qui s'insurgent contre les élèves parlant la langue tahitienne dans l'enceinte du collège. Cette situation est plus que préoccupante lorsqu'on connaît l'histoire coloniale de Tahiti.

Concernant les apprenants LCP, le Per-dir n°1 dépeint des jeunes particulièrement dépourvus d'ambition, de motivation et d'anticipation, relevant ainsi de l'une des plus difficiles missions de cet administratif. Il va jusqu'à évoquer une dérive causée par la constitution des groupes de langues puisqu'il s'agit de la ghettoïsation. Issus de milieux défavorisés, les apprenants LCP regroupés en classes d'élites nommées « Classe Patitifa » : 3h d'anglais et 3 h de tahitien ne « tirent pas leur épingle du jeu » scolaire car leurs résultats sont peu satisfaisants.

« (7 :01) Alors on a voulu casser ça hein évidemment. On s'est rendu compte qu'on faisait des ghettos mais des ghettos qui étaient justement fondés sur les groupes de langue ». (Per-dir 1. Séquence 18.1 Audio 7 : 01. Annexe III-2-1)

Ainsi le manque d'anticipation, d'ambition et de projet d'avenir est un des traits psychologiques de ces adolescents.

« Simplement, ça fait partie aussi des grandes difficultés que j'ai depuis que je suis là hein dans l'autonomie, l'impact du chef d'établissement, c'est le manque d'ambition de nos élèves et particulièrement particulièrement ces élèves-là hein. Mes deux classes en T là, c'est une absence totale d'anticipation et d'ambition ! » (Per-dir 1. Séquence 18.5 Audio 10 : 28. Annexe III-2-1)

I. REPRESENTATIONS NEGATIVES

Lorsque les apprenants LCP se racontent, que révèlent-ils de leur rapport à la langue tahitienne et culture dans leur environnement familial, social et scolaire ? Comment les perçoivent-ils ? Quelle langue parlent-ils au foyer, avec qui et pour quel usage ? La contextualisation sociolinguistique est ainsi nécessaire pour poser le décor de leurs représentations.

I.1 CONTEXTUALISATION SOCIOLINGUISTIQUE

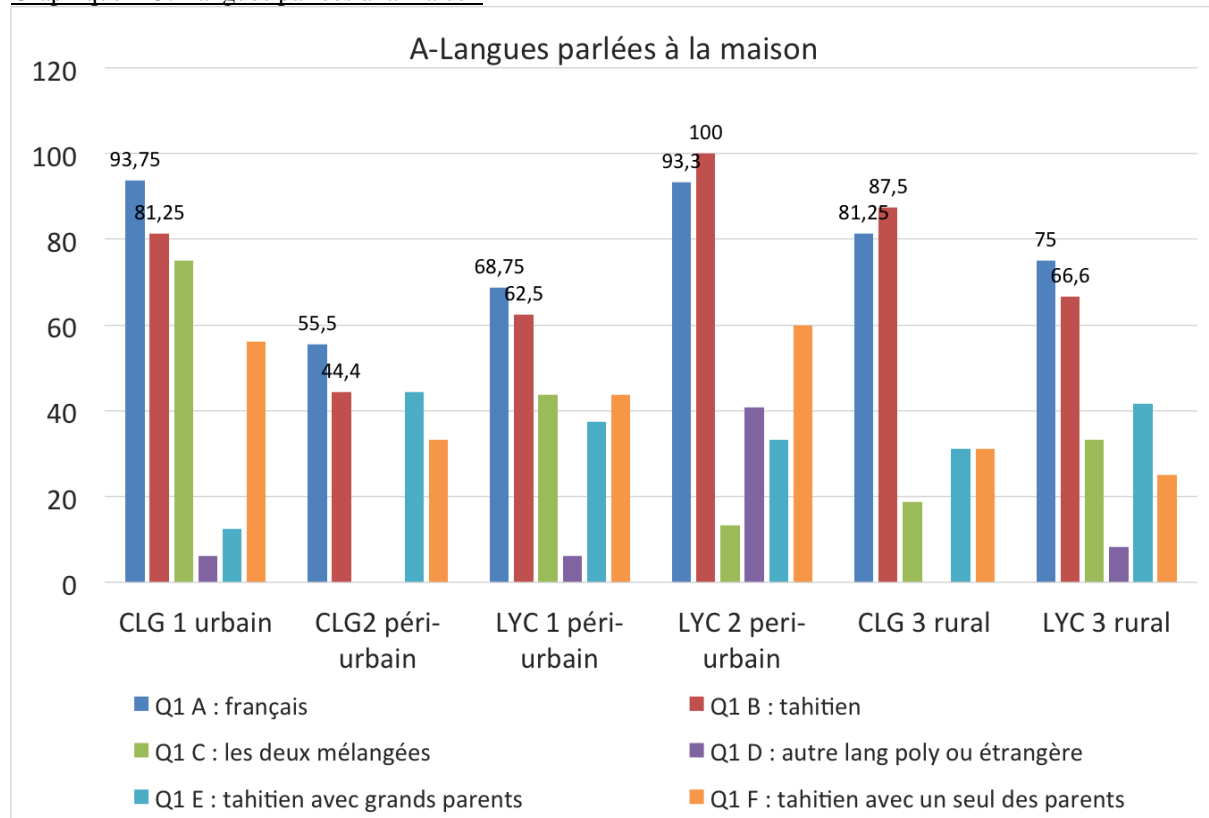
Le public scolaire que nous avons côtoyé sur le terrain durant des mois présente les caractéristiques sociolinguistiques évoquées par Cécile Saint-Martin (2013 : 586). Selon elle, « le système éducatif polynésien évolue dans une tension dé/re/structurante en trois mo-

dèles linguistiques » qui fonctionnent de manière systémique et qui sont indissociables les uns des autres. Le premier schéma repose sur un modèle diglossique dominant (l'hégémonie du français sur le tahitien) mais en termes de bilinguisme, c'est le couple français-anglais qui est internationalement valorisé. Le second schéma est « émergent » car il s'appuie sur la fierté d'une identité polynésienne (Charte de l'Éducation 2012) et le bilinguisme valorisé est le français-tahitien qui gagne ses « lettres de noblesse localement ». Enfin le dernier schéma est « potentiel » fondé sur le « macrolangage hybride » appelé aussi le « parler local » qui se caractérise par un mélange des langues. Si l'auteur invite à le considérer comme un « capital collectif plurilinguistique et pluriculturel » ou une « ressource », la communauté éducative le dénigre absolument, le qualifiant d'« impensé didactique » ou de « mal à éradiquer ».

I.1.1 L'hégémonie du français et de sa variante

Dans notre corpus, nos relevés ont abouti à des graphiques (n°5) confirmant l'hégémonie du français (et sa variante : le « mélange ») au détriment de la langue tahitienne dans les familles et dans les collèges-lycées d'une part et la thématique du plurilinguisme d'autre part. Des langues étrangères comme l'anglais mais aussi des langues locales comme le marquisien, le paumotu ou le mangarévien sont encore pratiquées à des échelles réduites certes.

Graphique n°5: Langues parlées à la maison



Sur ce premier histogramme des langues parlées au foyer, sont exprimés des valeurs en pourcentage sur l'axe vertical et la classification géographique des établissements sur l'axe horizontal. Pour cela, les questions ont porté sur les langues en présence et leurs lieux d'usage (foyer et école) mais les outils visuels ici ne visent qu'à étudier les tendances, il faut ainsi se garder d'interpréter les résultats en pourcentage. En effet les données statistiques proviennent d'un comptage d'occurrences des échanges d'élèves (84 au total) à l'issue d'une relecture de l'ensemble des entretiens élèves (24 au total). Il est certain que le format du questionnaire serait le plus approprié pour ce type d'informations mais à notre corps défendant, il était difficile de faire autrement (rappel cf. Des conditions de collectage de données).

Hormis cette réserve, il n'empêche que nos chiffres recourent à la fois les résultats évoqués par la communauté sociolinguiste et les recensements statistiques de l'ISTAT (2012) sur la domination linguistique du français. En effet globalement dans quatre établissements sur six, la déclaration des adolescents de la pratique du tahitien à la maison talonne de près celle de la pratique du français qui reste la langue de prédilection : (Tableau n°12).

A partir de cette donnée, une question vient attiser notre curiosité. Y a-t-il une explication pertinente liée par exemple au contexte socio-politique des familles dont les enfants sont scolarisés dans l'établissement public situé dans une commune où le corps électoral est de tendance indépendantiste ou pas ? En d'autres termes et de manière plus brutale, est-ce dans une commune qui vote traditionnellement indépendantiste, les familles demandent massivement, systématiquement à pratiquer la LCP en classe ou pas ? Mieux encore, s'attendent-elles à trouver un écho favorable à leurs convictions politiques dans l'enseignement-apprentissage des LCP ou pas ? En fait, cette question interroge plusieurs éléments : le rapport des parents à la langue tahitienne comme outil de pouvoir, le rapport à l'école comme ascenseur de réussite sociale et le rapport à l'autorité du chef d'établissement dont l'impact est perçu comme facilitateur des projets socio-culturels en faveur des élèves en difficulté. Consciente de la complexité systémique de la question, elle illustre les limites de notre entrée en matière.

Un autre point mérite notre attention : y a-t-il une corrélation entre la situation géographique et la pratique linguistique des jeunes ? En effet, on pourrait s'attendre à une augmentation de la pratique du tahitien dans les zones de plus en plus rurales, or le lycée 3, classé en zone rurale, nous indique le contraire. Cela pourrait confirmer l'expansion du français dans toutes les zones géographiques de Tahiti. Cette indication est illustrée par les propos de deux enseignants (n°11 et n°16-Annexes II-2) sur le fait que pour des raisons notamment économiques (intégration des touristes à Rurutu et à Tubuai), l'usage du français devient progressivement

dominant au détriment de la langue Rurutu de Tuha'a Pae (Australes) dans les villages les plus reculés.

Tableau n°14: Données quantitatives :lieux et langues en présence

RUBRIQUE 1						
Q1 : langue parlée à la maison ?	CLG 1 urbain	CLG 2 péri-urbain	CLG 3 rural	LYC 1 péri-urbain	LYC 2 péri-urbain	LYC 3 rural
Q1 A : français	93,75	55,5	81,25	68,75	93,3	75
Q1 B : tahitien	81,25	44,4	87,5	62,5	100	66,6
Q1 C : les deux mélangées	75	0	18,75	43,75	13,3	33,3
Q1 D : autre langue poly ou étrangère	6,25	0	0	6,25	40,8	8,3
Q1 E : tahitien avec grands parents	12,5	44,4	31,25	37,5	33,3	41,6
Q1 F : tahitien avec un seul des parents	56,25	33,3	31,25	43,75	60	25
Q2 : langue parlée au collège-lycée	CLG 1 urbain	CLG 2 péri-urbain	CLG 3 rural	LYC 1 péri-urbain	LYC 2 péri-urbain	LYC 3 rural
Q2 A : français	0	33,3	37,5	25	6,6	8,3
Q2 B : tahitien	0	22,2	6,25	0	0	0
Q2 C : les deux mélangées	0	0	93,75	12,5	0	0
Q2 D : autre : anglais	0	0	6,25	0	0	0

I.1.1.2 « le parler local » est une « langue de l'entre soi » : « acteurs » et groupe d'appartenance

Consciente des limites du mode déclaratif propre aux entretiens, il nous faut attirer l'attention sur deux éléments de cet histogramme. Primo, il corrobore l'hégémonie du français dans le milieu secondaire, secundo il relève une irrégularité exprimée par le pic du collège 3 rural. En effet, si l'une des variantes du français à Tahiti se trouve être le « parler local » (« inter langue » (Raapoto), « langue mélangée », « parler kaina » (Sylviane Racine)), elle est très souvent utilisée et revendiquée comme une langue d'appartenance, une langue de « l'entre – soi » par les jeunes d'aujourd'hui. Elle rassure par la connivence des référents culturels et linguistiques qu'ils partagent.

Graphique n°6: Langues parlées au collège-lycée

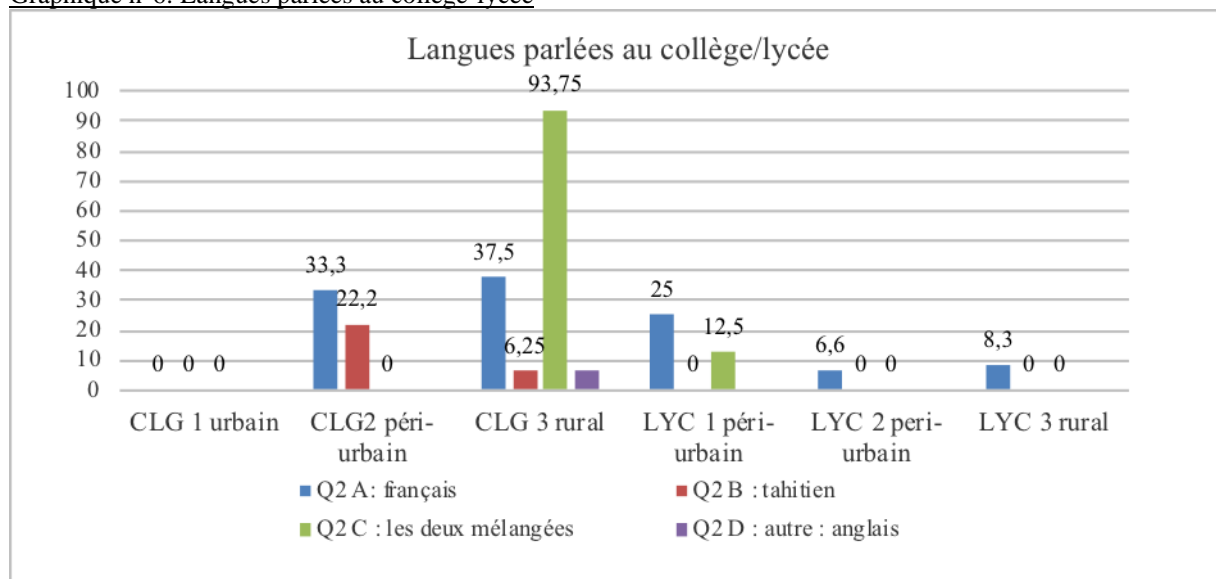


Tableau n°15: Données quantitatives : établissements secondaires et langues en présence

Q2 : langue parlée au collège-lycée	CLG 1 urbain	CLG 2 péri-urbain	CLG 3 rural	LYC 1 péri-urbain	LYC 2 péri-urbain	LYC 3 rural
Q2 A : français	0	33,3	37,5	25	6,6	8,3
Q2 B : tahitien	0	22,2	6,25	0	0	0
Q2 C : les deux mélangées	0	0	93,75	12,5	0	0
Q2 D : autre : anglais	0	0	6,25	0	0	0

Lors d'un entretien au collège 3 d'ailleurs, nous avons assisté à un échange enrichissant en termes de recherche -fixation-validation de sens à partir d'un énoncé ambigu. Ainsi à l'issue de quelques mises au point, les jeunes ont fini par trouver un consensus linguistique ouvrant ainsi le champ des possibles à un certain « enrichissement » lexical. Si cette anecdote relève d'un cas bien particulier et localisé géographiquement (zone rurale) que nous avons observé une seule fois, elle met en évidence deux faits. Pour nous, il s'agit avant tout d'une forme de divertissement auquel adhère le groupe entier mais elle soulève également la question du statut de cette « inter langue » car elle continue de diviser la communauté des linguistes entre ceux qui prônent le français normé « pur » dans le cadre de la francophonie et ceux qui laissent la langue évoluer au gré des milieux socioculturels et des locuteurs in situ (Bentolila, 2012)³²⁹.

Par ailleurs, si l'on peut faire des rapprochements sur la langue de « l'entre soi » avec le phénomène de l'argot en métropole dans les cités notamment où sont logées les populations d'immigrés étrangers, la correspondance ne va pas plus loin compte tenu des histoires culturelles, politiques et linguistiques respectivement si différentes. Étant entendu que le sujet dé-

³²⁹ Bentolila, 2012. Le français pour les Nuls.

passer notre objet de recherche, il n'empêche que ce « parler local » procure aux jeunes adolescents en quête d'identité un sentiment d'appartenance à un groupe socio-culturel marqué. De même si cette identité passe par cette variante linguistique, il faut ajouter qu'elle leur apporte un sentiment de liberté, une forme d'expression créative « *c'est dans le feeling !* ».

E1 : *On a plein ho'i ! (Vous inventez ?)*

E3 : *Oui ! Madame, c'est dans le feeling ! (oui)*

E1 : *Après ça devient, on partage et après c'est tout le monde qui le dit ! »*

«**LR** : (...) *Donc à quel moment vous mélangez ? C'est ça aussi la question.*

E2 : *quand on parle hoa'ia entre nous ! »*

(Extrait n°39, Collège 3 Élèves 1-2-3-4 p3).

Subissant une mauvaise réputation dans la littérature locale (Guy Fève, Jean Marius Raapoto, Lombardini)³³⁰ mais également auprès des enseignants de toutes disciplines confondues, ce « parler local » permet aux jeunes de créer conceptuellement un espace propre à eux en termes d'âge, de schème de pensée, de mode de vie, d'habitus linguistique et social qui se définit fondamentalement à l'écart de celui des adultes. En effet, les adolescents éprouvent un sentiment de maîtrise de cette langue parce qu'ils en sont les acteurs, les producteurs. Pour reprendre la citation du professeur de linguistique Alain Bentolila (2012) « *Seuls les locuteurs ont droit au langage* ». Sans prendre position aucune, il nous semble que la sensation de maîtrise de cette langue hybride que les jeunes manifestent au gré de l'humeur « *ça dépend 'oi (de quoi ?) de nos humeurs* » se justifie par leur insécurité linguistique dans les deux langues en présence. Ce parler local arrive ainsi comme une soupape sociale ou un sas de décompression sociale. En effet, sanctionnés par l'institution scolaire pour ces mauvaises performances en français normé, au moins, pour celui-ci (le « français local ») ils en ressentent une liberté d'expression voire de créativité linguistique. On trouverait ici une illustration de la fonction poétique du langage selon Jakobson.

« (1 : 03) **LR** : *Quelle langue parlez-vous à la maison ?*

E9 et **E10** : *français tahitien (mélangé ?) ouais !*

³³⁰ Fève, Chazine & al. (1992). L'enfant polynésien : son univers langagier. Edition : L'Harmattan.

E9 : anglais (anglais aussi pour toi ?) oui (et la plupart du temps c'est quoi ?) français 'oi ! Un peu de tahitien (un peu de tahitien ?) oui.

E10 : ça dépend 'oi (de quoi ?) de nos humeurs. »

(Extrait n°46, Collège 1 Élève 11 p1).

I.1.1.3 Les dangers de l'entre soi : la réduction ou la complaisance identitaire

Si la fonction poétique du langage est universelle et généralisable à toute langue vivante, elle s'accompagne d'un penchant plus trivial, ici, celui de l'invention de grossièretés. Cela peut représenter une sorte de danger culturel lorsque l'usage de la langue tahitienne devient restrictif. En effet, cette charge négative ou cette fonction de « défouloir » que peut revêtir une langue (fonction expressive ou émotive de Jakobson), pourrait devenir un motif de réduction identitaire au sens de complaisance dans une déviance d'appauvrissement. Cela signifie que les jeunes réduisent la langue tahitienne à un usage appauvri, déviant et se complaisent dans cet état par effet de groupe ou d'appartenance (extrait n°7 : « la plupart des jeunes aujourd'hui ») ou par faiblesse, indulgence ou vanité. Quoiqu'il en soit, les jeunes usent et abusent d'un registre de langue familier avec un lexique fourni dans le domaine de l'offense et de l'outrage. C'est l'objet de l'extrait n°24.

« LR : (Et donc à cause de ça (l'usage de l'américain), ils ne parlent plus tahitien ?)

E12 : Si, ils parlent hoa ĩa mais c'est pas pai tout le temps, hein, c'est juste pour dire les gros mots. –Rires-

E13 : Ce sont des mots qu'ils ont fait en sorte que ça soit des insultes ».

(Extrait n°24, collège 1, El 9-10-11-12)

Cette forme de complaisance identitaire pourrait se perpétuer selon certains élèves comme E4 du collège 3, puisqu'au sujet de l'avenir du reo (LCP), celui-ci sous-entend la continuité de la langue tahitienne à travers les grossièretés.

« LR : Est-ce que vous pensez que les élèves vont continuer à parler tahitien ou pas ? Pourquoi E4 ?

E4 : Oui, ils vont continuer. (Pourquoi E4 ?) Ouais. Parce qu'il dit plein de gros mots –Rires-

E3 : *Moi, ce que je pense, c'est que ça va pas. Ils vont pas vraiment parler tahitien mais plutôt mélanger !*

E1 : *comme nous actuellement ! (...)*

(Extrait n°48, Collège 3 Élèves 1-2-3-4 p5).

Autre exemple mais cette fois-ci, il se trouve dans le lycée 3.

« LR : *Quel est l'avenir du reo tahiti ? D'après vous, est-ce qu'il est pessimiste, pensez-vous que le reo tahitien va disparaître ?* (...) »

E6 : *Enfin pas mourir mais la langue se perd un peu parce que la plupart des jeunes aujourd'hui parlent plus en français. Ils utilisent le tahitien que pour dire des grossièretés et c'est tout. (Les jeunes ne parlent plus tahitien pour communiquer mais que pour dire des gros mots ?) Voilà, c'est ça. - Rires- » (Extrait n°7, lycée 3, E 4-5-6)*

Si on compte cette récurrence de réduction-complaisance identitaire dans trois établissements différents collège comme lycée, sur 6 établissements où des jeunes ont été interrogés, c'est dire sa popularité. Enfin si une première partie des jeunes revendique pleinement l'utilité sociale de l'inter langue pour intégrer des groupes d'appartenance (Sylviane Racine), la seconde est consciente des déboires scolaires que celle-ci peut engendrer « *Il ne faut pas mélanger* ». Globalement, il nous semble que plus les jeunes sont en insécurité linguistique ou sociale, plus ils affirment haut et fort leur attachement à cette langue et plus ils revendiquent cette créativité linguistique. A l'inverse, moins les jeunes sont en « malaise linguistique » ou social, plus ils s'en détachent, arrivant à l'instrumentaliser au gré de leur « humeur » mais surtout en fonction des circonstances et situations de communications.

Que signifie au juste la réduction ou la complaisance identitaire ? Nous la définissons comme une déviance sociale, un phénomène complexe d'appauvrissement qui enferme dans un usage « biaisé » et limité de la langue. Pour l'illustrer, observons certains jeunes issus de milieux défavorisés qui s'appellent entre eux par le terme « 'eure » signifiant « pénis ». Le plus étonnant, c'est de remarquer le même phénomène chez les filles et de plus en plus fréquemment dans différentes situations de communications entre jeunes (pour se saluer, se provoquer, s'appeler etc.). Si certaines personnes arrêtent de l'utiliser par honte du sens qu'elles viennent de découvrir, pour d'autres, garçons et filles, rien ne change. Est-ce un sentiment

d'appartenance qui les anime, est-ce un phénomène d'imitation³³¹, ou alors de défense-protection des filles dans un monde masculin où elles cherchent leur place ? Ce qui nous paraît plus clair, ce sont souvent des situations de violences : verbale, symbolique, sociale. Être nommé par le sexe masculin « 'eure » pour une fille, c'est être associé à la virilité de celui-ci, tandis que se faire appeler « 'eure » pour un garçon, c'est être considéré comme un moins que rien. La traduction triviale serait « con, petit con, espèce de connard ».

I.1.1.4 Plurilinguisme

A l'instar de ces élèves précités, la plupart des adolescents interrogés ont conscience de la réalité linguistique dichotomique, tout comme ils le sont au sujet du plurilinguisme puisqu'ils côtoient différentes cultures soit étrangères (allemand, martiniquais etc.) soit océaniques (kanak). Pour les uns, c'est manifestement l'habitus linguistique (en faveur du français) qui est la cause essentielle de la perte du tahitien alors que pour les autres, c'est le métissage ethnique qui est à l'origine, partiellement, de la déperdition de la langue tahitienne.

« LR (2 : 35) (*Et toi Élève 2 ?*)

E2 : *yeah des fois seulement le tahitien pas tout le temps, (avec qui) avec mon grand-père et mon papa (pas avec la maman ?) aïta (ah bon ?) elle comprend pas pa'i bien le tahitien (pourquoi ?) comme elle vient de Nouvelle Zélande paha bééé ou Nouvelle-Calédonie. (Calédonie ?)*

E1 : *Calédonie. 'Afa, moitié hein ?*

E2 : *C'est pour ça hoa 'oi qu'on parle pas tout le temps tahitien avec elle. (D'accord et vous, avec votre maman vous parlez tahitien ? Élève 3.)*

E4 : *parfois elle parle en tahitien parfois en français (parfois en français, d'accord. Et au collège) »*

(Extrait n°47, Collège 3, E1-2-3-4)

Ainsi, les jeunes manifestent une forme de malaise de fond qui entraîne deux attitudes opposées. Primo, par une forme de désobéissance ou de défi à l'autorité, les jeunes sont dans une perspective positive liée à l'invention, la production de concepts nouveaux et hybrides grâce à leur héritage linguistique et social. Ils seraient dans une sorte de cercle vertueux de construc-

³³¹ Cette attitude est également à rapprocher du fait que les filles se montrent en public avec une bouteille d'alcool à la main et se livrent à des combats de rue (combats de coq pour humains) filmés et partagés sur les réseaux sociaux.

tion de concepts, partage et communication (fonction poétique de la langue selon Jakobson) avec les limites des déviances du sentiment d'appartenance (ghettoïsation, discrimination) et quitte à distancier davantage les adultes de leur sphère linguistique et social (Jean Marius Raapoto, 2000). Secundo, ils sont et demeurent dans une perspective de vie négative où le langage est limité, où la langue est biaisée, consciemment ou pas, à la production d'insultes, d'offenses, révélant ainsi leur désamour d'eux-mêmes et ou de la société. Cette interprétation mérite pour sûr d'autres investigations pour plus de pertinence.

I.2 DEVALORISATION SOCIALE : DU SINGULIER AU PLURIEL, DU FAMILIER AU FAMILIAL

I.2.1 Dimension sociale et culturelle

Si l'hégémonie du français à Tahiti n'est plus à prouver, les adolescents ont des explications parfois déroutantes de leurs représentations vis-à-vis du statut, de place de la langue et culture polynésienne (LCP) dans la société actuelle. La langue tahitienne représente pour certains jeunes une langue de l'incapacité, de l'insuffisance, de l'infériorité, de la lenteur et de l'aboulie. Ces désignations négatives participent de la dévalorisation sociale qui pèse lourdement sur l'enseignement-apprentissage des LCP. Celle-ci étant synonyme d'insécurité sociale et linguistique.

Avant de développer cette notion d'insécurité manifeste, il faut préciser qu'en parallèle, il y a pléthore de raisons pour apprendre le tahitien, sujet qui sera développé dans les prochains paragraphes. Toutefois la première raison est une évidence pour tous puisqu'il s'agit de l'amour, de l'attachement culturel aux langues maternelles, natives, véhiculaires, aux langues des ancêtres. Maîtriser la langue maternelle signifie ainsi une garantie d'une assise culturelle doublée d'un sentiment de bien-être et de bienfaire. Pour l'élève 16 du lycée 2, l'envie de maîtriser la LCP est associée à la beauté linguistique voire intérieure. Ainsi pour cette lycéenne en classe de seconde générale, il s'agit d'une condition quasi morale pour être considérée comme une « **vraie** tahitienne ». Au moment de notre échange, elle s'exclut, se désolidarise du groupe Tahitien par manque d'authenticité.

« LR (10 :44) Pensez-vous que le tahitien peut servir à la recherche d'un emploi ? (...)

E16 (11 :20) : *Et moi, je trouve beau une personne qui parle tahitien. Je trouve toujours très beau une tahitienne qui sait parler tahitien.*

*(Donc même s'il y a Quasimodo, comme il parle tahitien, il est beau ?) –
Rires – (C'est ça ?)*

E15 + **E16** : *Non !*

E16 : *Non mais pour moi, une vraie tahitienne elle se doit de parler sa langue. Elle se doit de parler et de comprendre sa langue ! C'est comme moi. Pour l'instant, je ne me compte pas parmi les Tahitiennes quoi ! Hein ? En fait ! (Pardon ?) Moi, je ne me compte pas parmi les Tahitiens ! Parce que je parle un peu le tahitien...mais pas vraiment ! (Tu l'apprends ?) Voilà j'apprends. »*

(Extrait n°49, Lycée 2 E15 et 16)

I.2.1.1 Langue de « l'insuffisance » et de « l'incapacité »

Si la déclaration de cet élève rejoint notamment les propos du sociologue Bruno Saura (2008 : 502) au sujet du « sentiment d'inconfort vis-à-vis de leur propre langue », les autres entretiens s'alignent dans le même sens. Prenons l'exemple des trois filles en Terminales de série technologique du lycée n°3, établissement situé en zone rurale qui évoquent leur incapacité linguistique non pas en réception du message car elles saisissent le sens du contenu mais plutôt en termes de production orale et certainement écrite. Cette remarque rejoint justement l'idée de Jim Cummins (2001)³³² sur le fait que les élèves gardent les compétences réceptives à savoir la compréhension de leur langue dans une situation sociolinguistique bi ou plurilingue.

Par ailleurs, plusieurs autres thématiques ressortent de cet extrait telles l'hégémonie du français sur le tahitien, l'alternance codique ou « code-switching » ressentie comme pragmatique dans les situations de communication et enfin le sentiment de « ne pas arriver à... ». Ce sentiment d'incapacité s'applique à la fois à la production orale (« parler » ; « à dire ») et à l'action (« à faire »). Si ces difficultés sont identifiées en termes syntaxiques « phrases » ou lexicales « des vocabulaires », l'ignorance est une des constantes du corpus des apprenants. Cela signifie que les compétences basiques d'apprentissage du tahitien ne sont pas ressenties comme acquises bien au contraire. Serait-ce un manque d'assurance, de confiance en soi ou simplement de travail ?

« LR-(04 :11) Vous répondez en quelle langue à la maison ?

E6 : *Euh aucune idée...*

³³² Cummins. 2001.

E5 : ça dépend ! En fait, il y a des phrases, on répond en tahitien...

E6 : en tahitien – (E 6 parle en même temps que E 5)

E5 : et d'autres en français !

E6 : En fait moi, je comprends le tahitien mais **j'arrive pas à parler**.

(Donc E5, tu dis euh...)

E5 : Je réponds parfois en tahitien et parfois en français. (Et pourquoi parfois ?) Parce que euh il y a des phrases que je **n'arrive pas à faire**.

E6 : Ouais voilà, c'est ça. (Lesquelles tu n'arrives pas à faire ?)

E5 : Ouais ça 'oi...

E6 : Quand ce sont de grandes euh...

E5 : Voilà...Enfin quand il y a des vocabulaires ou... que je **connais pas**. (Alors par exemple quand on te parle en tahitien euh quand tes parents te parlent en tahitien, euh... tu réponds systématiquement en quelle langue ?) En français la plupart du temps. (En français, et toi ?)

E6 : En français aussi. (D'accord. Mais euh tu pourrais le faire en tahitien ?)

E5 : Oui ; oui, enfin, ça dépend si je sais que euh je ne **vais pas arriver à dire ce mot**, ben je dis en français. (Par exemple ?) euh... »

(Extrait n° 3 : Lycée 3, El 4-5-6)

I.1.2.2 Langue de la lenteur et de l'aboulie

A cette représentation des LCP en tant que langue de l'incapacité, il faut ajouter d'autres caractéristiques comme la lenteur et l'aboulie que nous révèle l'entretien n°5. Il s'agit du même groupe de filles qui cumule les inconvénients de parler tahitien parce que cette action est source d'énervement « ça va m'énervé ». L'explication est donnée par l'adjectif qualificatif « lent » (répété deux fois) et l'expression « pas envie ». En effet, si parler tahitien est synonyme d'énervement, c'est parce que le discours va moins vite que la pensée, cela signifie qu'on ne maîtrise pas la langue. Cela signifie que la conceptualisation se fait en français par conséquent cela demande du temps pour traduire en tahitien d'où la lenteur et l'aboulie :

sources de frustrations. De même, le double obstacle rencontré par E 4 « les deux en même temps » est mis au grand jour, il s'agit des bases de l'apprentissage d'une langue en immersion : la compréhension écrite ou la lecture et la production orale ou le dialogue. Pour elle (E 4), c'est un constat d'échec « je n'arrive pas » d'où le désarroi.

Il est intéressant de remarquer la dynamique de ce groupe en termes d'attitudes et d'origines des messages. En effet, pourquoi faut-il venir à la rescousse des camarades alors qu'au début de l'entretien, l'idée était de sortir son épingle du jeu en faisant bonne impression quitte à couper la parole de l'autre (Extrait n°3 : E 6 parle en même temps que E 5-). Dans l'extrait n°5, on remarque la montée en crescendo de la solidarité. Celle qui est en position la plus inconfortable est E4 car elle ne peut identifier aussi précisément les obstacles qui font défaut à son apprentissage des LCP « les mots avec les accents, avec des apostrophes ». Elle présente par ailleurs les difficultés de communication avec sa mère et sa petite sœur qui bénéficie du « suivi » de l'Ecolpom contrairement à elle (Extrait n°4). Si les deux autres semblent être épargnées de toute tension familiale, E5 tente une explication un peu plus précise avec le vocable « l'intonation » constatant l'imprécision de E4 mais c'est incontestablement E6 qui leur sauve la mise avec plus de technicité grâce aux signes diacritiques « 'eta et tārava³³³ » qui impactent le sens des mots en tahitien. Ainsi celles qui semblaient plus sereines, plus confiantes en LCP (E5 et E6) se révèlent aussi peu assurées linguistiquement que celles qui déclaraient leurs insuffisances.

« LR (7 :15) D'accord, et toi E 6 ? Tu réponds en quelle langue la plupart du temps ?)

E 6 : En français. (Et pourquoi tu ne réponds pas en tahitien ?) Je peux répondre en tahitien mais ça va être **lent** aussi. Voilà, et je n'ai pas aussi **envie**. (Mais même si c'est lent, qu'est-ce qui dérange ?) Quand je vais faire mes phrases, ça va être **lent** pa'i ma réaction.

E 5 : Et ça passe vite ia la question encore.

E 6 : Et ça va **m'énerv**er après. C'est pour ça que c'est mieux de répondre en français. (C'est le temps qui te stresse pour parler...)

E 4 : Des fois ce sont les mots avec les accents, avec des apostrophes que je n'arrive pas à dire. (Oui, mais quand tu parles, tu ne vois pas les apostrophes.) Oui, mais je n'arrive pas quand-même.

³³³ 'eta : occlusive glottale ; tārava : allongement de voyelle.

E 5 : *En fait, c'est l'intonation. (Quoi alors l'intonation ?) Non, je veux dire...*

E 6 : *Les 'eta, les tārava. (Oui mais quand tu parles, tu ne vois pas que c'est un 'eta ou un tārava.)*

E 5 : *Ouais, tu ne vois pas. (C'est à la lecture tu veux dire ?)*

E 4 : *Oui, les deux en même temps, je n'arrive pas. (D'accord.) »*

(Extrait n°5 Lycée 3, El 4-5-6)

I.1.2.3 Langue de l'infériorité

La section suivante renferme des éléments qui font écho aux propos des professeurs Bruno Saura (2008) sur « l'inconfort vis-à-vis de leur propre langue » et à ceux de Bernard Rigo (2007) sur « l'insécurité sociale et linguistique ». En effet, si les vocables employés par les élèves sont lourds de sens « dégradation, déracinement, perte de repères », on peut aussi trouver des non-dits qui en disent long sur les sous-entendus.

« LR (1 :40) -A quoi ça va vous servir ?

E1 : *Ben... -petit rire coincé qui veut dire ben c'est évident -... ne pas perdre cette langue !*

E2 : *Voilà. (Ne pas perdre cette langue, vous pensez qu'elle va se perdre ?)*

E1 : *Oui. Quand on entend les jeunes d'aujourd'hui parler, hein, c'est alarmant aussi.*

E2 : *Voilà. Déjà il y a la culture qui se dégrade là, la jeunesse qui se modernise, on va dire ça comme ça, et ben, nous, notre langue elle commence à se perdre, on ne trouve plus nos racines, on ne trouve plus euh quand parler le tahitien avec qui. Voilà.*

(2 :15) (Quand tu dis « quand parler le tahitien », ça veut dire euh...quoi ?)

E1 : *On sait pas vraiment, par exemple, si on est avec des amis, on va pas forcément leur parler tahitien parce qu'on va peut-être se sentir inférieur avec cette langue ou sinon quand on est à la maison, c'est là qu'on va le plus parler en tahitien avec nos parents puisque euh- raclement de gorge- eux, ils maîtrisent parfaitement cette langue. (2 :39) »*

Deux remarques sont à faire : premièrement, si selon les propos de E 2, la déperdition linguistique est la conséquence de la dégradation culturelle et de la modernisation de la jeunesse, elle devient par la même occasion la cause du déracinement et de la perte des repères qui sont ici énonciatifs et spatio-temporels « *quand parler tahitien avec qui* ». La répétition de la forme négative « *on ne trouve plus* » viendrait confirmer cette pensée sérielle, énumérative qui lie intrinsèquement langue et culture. Cette attitude de E 2 nous interpelle car elle illustre la pensée de Billiez (1985) sur la langue comme marqueur identitaire fort. En outre, le raccourci entre l'actualisation des mœurs des jeunes et la perte de valeurs tahitiennes en dit long sur une forme de manque d'ouverture d'esprit ou du moins une tendance culturaliste. En effet, cela sous-entend que la culture devrait rester figée, ankylosée, refermée sur elle-même et par extension, elle enlèverait à la jeunesse toute évolution au sens de transformation culturelle possible. On pourrait se croire au cœur de la « querelle des Anciens et des Modernes ».

Dans le deuxième paragraphe qui débute à (2 :15), l'énonciatrice (E1) est indécise, incertaine par la phrase négative et impersonnelle « *on sait pas* ». De même les nombreux adverbes « vraiment, forcément, peut-être, sinon » viennent appuyer cette incertitude. Ce qu'il faut néanmoins retenir est sans aucun doute le « complexe d'infériorité » qu'elle semble ressentir en présence de ses pairs. Quelle pourrait être l'explication ? E1 distingue en effet deux univers correspondant à des pratiques langagières particulières. La dualité des sphères amicale et familiale est exprimée par la conjonction « si » devant les compléments circonstanciels « *avec des amis* » et « *à la maison* ». Quand le foyer paraît être un lieu sécurisant, qui procure bien-être et stabilité psychologique, c'est en particulier parce que la question de l'appartenance ne se pose pas tandis qu'elle se pose nécessairement dans la sphère amicale où la langue devient un marqueur identitaire et politique.

En outre, la « maîtrise linguistique » que E1 accorde à ses parents est intéressante à analyser dans le contexte de la production de cet échange car l'énoncé est construit sur des procédés d'amplification en termes de figures rhétoriques : « eux, ils maîtrisent parfaitement cette langue (2 :39) ». Il est avant tout précédé de l'onomatopée « euh » qui marque le doute, l'hésitation, l'embarras, la recherche d'un mot ou d'une idée. Le raclement de gorge qui suit peut-être interprété dans la continuité d'une mise en question ou en doute. Ensuite, le pronom personnel complément « eux » mis en exergue en début d'énoncé agit comme une insistance par opposition (eux contrairement à elle E1). Cette idée est reprise avec l'accumulation de deux qualités qui sont la maîtrise et la perfection de la pratique langagière exprimée par

l'adverbe « parfaitement ». En somme, s'agit-il ici d'une idéalisation des compétences linguistiques des parents, ou s'agit-il d'un malaise en filigrane ? Le malaise étant le sentiment d'incapacité et d'infériorité par contraste avec les parents, et peut-être de culpabilité de ne pas être à la hauteur. Nous pensons qu'il y a une forme d'intériorisation du malaise de l'infériorité, comme si le performatif trouvait ici une illustration, le fameux « quand dire, c'est faire » d'Austin (1991). En effet, en verbalisant, en nommant le sentiment d'infériorité, les jeunes l'intègrent dans leur fonctionnement général, et sans alternative pour s'en sortir, ils le réitèrent, le répètent, le reproduisent dans leur propos, et ils finissent par le créer comme par conditionnement, ou comme entraîné dans la dynamique d'un cercle vicieux.

Enfin si par définition, les interprétations d'entretiens sont multidimensionnelles, il faudrait s'arrêter à l'observation de ces déclarations en les comparant à celles d'autres apprenants. Le but visé étant de comprendre ce sentiment d'infériorité, sa provenance et ses effets dans les représentations de jeunes acteurs polynésiens. Ce malaise des élèves non tahitianophones est une régularité, une de ces constantes du corpus. Pour Jean Marius Raapoto (entretien 2015), linguiste et personnalité politique, ex-ministre de l'éducation territoriale, parler tahitien est synonyme de « relégation sociale aux yeux des pairs ». Les raisons invoquées sont multiples mais la principale reste sociétale.

I.2.2 Dans la sphère familiale

I.2.2.1 Langue de l'énervement

Si les frontières entre sphère familiale et sociale sont poreuses, il n'empêche qu'au sein de certaines cellules familiales, des résistances liées à la pratique de la langue tahitienne sont palpables. C'est le cas non isolé des élèves de l'extrait n°4. On découvre effectivement que l'insuffisance linguistique provoque énervement et frustration.

« LR : (6 :04) (Et toi ? E 4 ?)

E4 : Non ! (Non pas du tout ?) Non, on ne parle pas du tout en tahitien. (Tu parles quelle langue à la maison ?) En français (Que en français ?) Si tu veux, il y a que ma petite sœur qui parle en tahitien parce qu'elle est suivie par l'Ecolpom. (Ecolpom, elle a suivi Ecolpom. Mais toi, quand elle parle tahitien à la maison, tu tu.) non ! (Tu tu rentres pas...) non ! (Tu parles pas avec elle ?) non ! (Tu ne rentres pas dans son jeu de euh) non ! (de langue ?) C'est plutôt ma maman. Mais moi, je n'arrive pas à parler comme ça. (Extrait n°4-1 Lycée 3, El 4-5-6)

(Et ton papa ne le fait pas par exemple ?) Mon papa, il est pas chez nous. (D'accord. Mais dans votre famille, c'est ta maman qui...) oui (qui parle le tahitien avec ta petite sœur) avec ma petite sœur seulement, elle parle (Mais ça te donne envie de parler tahitien de la voir à euh suivre le dispositif expérimental de l'Ecolpom ? ça te donne envie d'apprendre le tahitien ?) - Silence - (ou pas ?) Mmmmmouais...quand je vois ma petite sœur hein. Mais après des fois je me dis que ça va être dur pour moi parce que je ne pratique pas à la maison. (Mais puisqu'elle pratique avec ta maman maintenant.) (6 : 59) -gloussement de rire- Si tu veux, on s'entend pas trop quand on parle en langue quoi ! -petit rire- solidarité d'une autre élève- Après je vais m'énerver. -Rires-Parce que des fois je ne comprends rien ! ça m'arrive ! (7 :15) »

(Extrait n°4-2 Lycée 3, El 4-5-6)

Dans cet extrait qui dure 1 minute11 secondes, E4 est la lycéenne la moins expressive du trio féminin qui compose ce groupe. Si cette dernière se démarque par son inhibition, elle l'est encore par le malaise qu'elle exprime dans son rapport à l'idiome tahitienne. Cet état de tension est aussi exprimé dans le fait qu'elle soit moins exposée à la langue en comparaison à sa petite sœur. En effet, non seulement, le sentiment de gêne « *Mais moi, je n'arrive pas à parler comme ça* », d'inquiétude « *Mais après des fois je me dis que ça va être dur pour moi* » et de trouble « *Parce que des fois je ne comprends rien ! Ça m'arrive !* » est palpable au niveau personnel, mais ces sensations sont amplifiées par le fait que sa sœur reçoive une double attention. Celle créée par le dispositif de l'Ecolpom qui la met au centre de la recherche et celle de la mère qui l'accompagne volontiers dans cette expérimentation. Pour l'élève E4, l'enseignement-apprentissage des LCP cristallise plusieurs tensions.

Il représente également une source de frustrations qui est perceptible dans le scepticisme de ses réponses. Dans l'extrait n° 4-2, le silence suivi de l'adverbe « *Mouais* » qui est une altération de « *oui* » en disent long sur le doute de la motivation de parler tahitien : le scepticisme serait-il déguisé en ironie ou en gêne ? L'accumulation de conjonctions et d'adverbes « *mais (2 fois) après des fois (2 fois)* » marque le retour à la réalité qui est compliquée pour E4 puisque « *ça va être dur* ». Cela signifie que si par moments la cadette peut stimuler son apprentissage, l'aînée est consciente de son écart trop important avec sa sœur. Il y a une seconde frustration qui vient de la communication quotidienne dont E4 ne tire pas profit « *je ne pra-*

tique pas à la maison ». En d'autres termes, E4 présente les caractéristiques d'une mauvaise locutrice frustrée qui subit une double peine : l'absence de la mère et l'absence de pratique conversationnelle en tahitien.

Du gloussement aux éclats de rires de E4, seule (à deux reprises) ou accompagnée par ses camarades solidaires, ce sont autant de réactions de gestion d'angoisse ou de malaise, ils permettent une respiration, un relâchement de cette tension. Quant à l'expression « *Si tu veux* », c'est une formule d'excuse du genre « je ne t'en veux pas Madame car tu ne pouvais pas le savoir ». L'explication arrive alors par la phrase négative « *on s'entend pas* » et l'adverbe « *trop* » qui sonne comme un tic de langage de jeunes. Cela souligne effectivement le conflit intergénérationnel dont la source est la communication en tahitien « *quand on parle en langue quoi* ». La conséquence de cette mésentente est l'énervement, la raison en est l'incompréhension (partielle ou totale) de cette langue comme l'indique l'adverbe « *rien* ». L'occasion manifestée par la locution adverbiale « *des fois* » qui est répétée par deux fois, participe de cette situation inconfortable mais qui est pourtant réelle « *ça m'arrive* » !

I.2.2.2 Tentatives d'explications sociologiques

L'idée que la langue tahitienne est associée à une émotion forte et négative est présente dans les propos de Turo a Raapoto³³⁴, cités par Bruno Saura (2008 :196)³³⁵ en particulier lorsqu'il évoque le fait que le tahitien est la langue de « la colère et de l'emportement ». En effet, si pour le théologien linguiste Turo a Raapoto (1989), la langue est un « don de Dieu au peuple mā'ohi », un « trésor spécifique », un « lien d'amour », les dernières études sociolinguistiques dont celles de Vernaudon & Paia (2017) relèvent également l'emploi de la langue tahitienne comme une langue d'injonction, une langue d'exclusion des enfants quand cela arrange les parents, une langue parlée par les personnes âgées ou par des Polynésiens habitant les lieux éloignés des centres névralgiques modernes ou urbains. Par ailleurs, il est de notoriété locale d'attribuer à la langue française la réussite scolaire et sociale car elle caractérise « la langue d'éducation et de communication » (Saura, 2008) tandis que la langue tahitienne est reléguée à l'expression de « la colère et l'emportement », à l'agressivité voire à la violence comme nous le verrons ci-dessous. A l'instar de plusieurs parents polynésiens, nous avons tendance à réprimander nos enfants exclusivement en langue tahitienne et cela de manière inconsciente, participant ainsi à la construction de représentations négatives au sujet des LCP. En effet, emportée par l'émotion, la colère voire la violence verbale, la langue du cœur s'exprime alors en

³³⁴ Turo a Raapoto, 1989. *Te poro'i i te nunaa maitihia e te Atua*.

³³⁵ Bruno Saura, 2008 :196. *Tahiti mā'ohi. Culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*.

tahitien. Comment l'expliquer et à quel moment cette attitude devient-elle problématique dans les représentations des jeunes et en particulier dans la transmission?

Dans les familles de culture polynésienne (au mode de vie plutôt rural), il est rare de s'épancher dans le domaine sentimental, émotionnel ou sensationnel. Les adultes de la génération de nos parents (1950) et celle des grands-parents (1930) ne verbalisent pas leurs sentiments, non pas par manque d'amour ni d'affection mais puisque le sentiment est bien présent donc réel alors il n'est nul besoin de le formuler, nul besoin de l'exprimer du moins verbalement. Comme si le simple fait de le vivre, de le ressentir suffisait à la démonstration. L'anthropologue Simone Grand (interview 2015)³³⁶ souligne la disparition du vocabulaire de l'amour, de la sexualité, de la joie, de la « saveur de la langue » au profit de l'endoctrinement des esprits par les missionnaires. En effet, selon elle, les Polynésiens ont perdu toute saveur à la langue les réduisant à un lexique extrêmement pauvre en sentiments et sensations, en impressions et intuitions. Sommes-nous le fruit de cette acculturation sociale, déculturation linguistique ? Sans aucun doute. Pour autant cette perte ne doit pas devenir le prétexte à une victimisation et à un relâchement général. Il s'agit plutôt d'une réflexion pour encourager la recherche et l'appropriation de ce pan conceptuel perdu. Le moyen d'accès étant la connaissance.

Dans le même sens mais avec plus de légèreté, osons ici une comparaison avec le peuple nippon. En effet, à l'instar des couples polynésiens, la façon d'aimer des Japonais est pudique, ainsi ils ne s'enlacent pas ni ne s'embrassent devant les enfants, encore moins publiquement, ni ne se disent « je t'aime » car si l'amour existe, il se vit au quotidien, de fait, il n'est pas indispensable de le verbaliser ouvertement. Éléna Janvier parle d'une « sorte d'impersonnel immense qui déborde de soi »³³⁷. Ainsi, on évoque l'amour comme on le ferait du temps qu'il fait, de la pluie qui tombe, parce qu'il est partout. Là s'arrête le rapprochement car il est évident que la question culturelle est plus complexe. Pour revenir à la langue tahitienne associée à une émotion négative, selon Simone Grand, cet état de la langue serait du fait de la « colonisation des esprits par les premiers missionnaires ». Si ces derniers ont contribué à bannir notamment la guerre, les infanticides et les interdits nombreux sur la femme dans l'organisation sociale ancienne, ils ont également entraîné la perte considérable de concepts culturels et linguistiques.

³³⁶ Entretien personnel Simone Grand. Juin 2015

³³⁷ Elena Janvier « Au Japon, les gens qui s'aiment ne se disent pas « Je t'aime » ».

I.2.2.3 Langue de la répression, de l'agressivité, de la violence multiple (verbale et psychologique).

A présent, reprenons les propos de Turo a Raapoto sur la langue de la colère. Si en tant que bilingue, il est légitime d'exprimer spontanément ses émotions (positives et négatives) dans sa langue maternelle, cela devient plus problématique lorsque celle-ci est cantonnée à sa seule expressivité négative. Il devient alors primordial d'éviter de cloisonner la langue tahitienne à la trivialité, à la violence et à l'agressivité comme nous le relate l'élève E 1 du collège 3 de l'extrait n°26. Celui-ci sera ciselé en trois paragraphes qui correspondent respectivement à la répression, à l'agressivité et à la violence verbale et psychologique.

« LR : Plus tard, lorsque vous serez parents, dans quelle langue vous parlez à vos enfants hein ?

E1 : Ben les deux : français tahitien (mélangé ?) NON ! C'est pire hoa 'oi quand on est fâché : « Ha'aviti mai 'u nei, e taparahi vau ia 'oe³³⁸ » -RIRES-

(...) (Extrait n°26-1, Collège 3, El 1-2-3)

Cet extrait (26-1) évoque le rapprochement entre la colère et le passage à l'acte de violence « taparahi » (battre quelqu'un). Si la question porte sur la langue de la transmission et notamment sur le mélange français-tahitien (« le mélange »), les élèves ont conscience de l'importance du bilinguisme harmonieux avec la réponse négative appuyée « non » ! Toutefois, l'association de la langue tahitienne à la répression est révélée avant tout par la contextualisation « C'est pire hoa 'oi quand on est fâché » et par l'adjectif « pire » qui ajoute de l'extrême à la situation. En effet, l'illustration employée par E1 ! « C'est pire hoa 'oi quand on est fâché : ha'aviti mai 'u nei, e taparahi vau ia 'oe » indique l'impatience teintée de menace « ha'aviti mai » : (Dépêche-toi) qui sera le déclencheur de l'action de « taparahi » (frapper)³³⁹. Ainsi la traduction pourrait être « Dépêche-toi d'arriver auprès de moi ou je te frappe violemment ». Témoin de cette violence absolue, l'élève E1 qui est métis martiniquais par sa mère et tahitien par son père, déclare s'exprimer en tahitien avec son frère et son père biologique (séparé de sa mère) pour qui la langue tahitienne est primordiale par l'enjeu identitaire qu'elle contient. Ses rires sont ici difficiles à interpréter car prisonniers entre la banalisation de la répression et l'impuissance devant la situation.

³³⁸ Traduction « Ha'aviti mai 'u nei, e taparahi vau ia 'oe » : « Dépêche-toi d'arriver ici sinon je vais te frapper »

³³⁹ L'académie tahitienne (A.T) mentionne deux acceptions du verbe « taparahi ». La première est frapper, battre quelqu'un. La seconde est tuer quelqu'un. Éditions 1999. p.454. Quelle que soit la traduction, le vocable est porteur d'une grande violence.

(On parle du mélange. Toi (E1) tu vas mélanger ? Tu vas dire aussi comme ça : « Emmène un peu le faraoa s'il te plaît, tu vas aller au fare toa demander au chinois, tu vois le tinito qui est là-bas ».) –RIRES-

E1 : Y'en a plein qui dit ça (Tu vas parler comme ça à ton fils ?) Ben non, je vais dire hoa en français (qu'est-ce que tu dis ?) « Va au magasin s'il te plaît chercher le pain et tu me l'emmènes, s'il te plaît ». (Et si tu dis en tahitien ?) « Haere ti'i mai tera faraoa, -RIRES- afa'i mai 'u nei. E ia 'ore ana'e, e tano atu 'oe i te rima » -RIRES- (Alors, vous avez remarqué comment il a traduit en tahitien ? et en français ? Quelle est la différence dans sa traduction ?)

(Extrait n°26-2, Collège 3, El 1-2-3)

La deuxième remarque souligne le contraste frappant sur la répartition de l'usage du français et du tahitien. En effet, non seulement l'injonction en français comporte une redondance de la formule de politesse « s'il-te-plaît »³⁴⁰ qui n'est pas reprise en tahitien d'une part, mais l'énoncé en tahitien apporte un développement sous forme de condition explicitement synonyme de menace d'autre part. Ainsi la proposition conjonctive « E ia 'ore ana'e » signifie littéralement « Et si non » autrement dit « Si tu n'exécutes pas ce que je dis, je t'en colle une ! » A présent, continuons à observer la place des formules de politesse en français et celle des -rires-en tahitien. Que faut-il comprendre dans cette correspondance ?

Tableau n°16. Correspondances syntaxe tahitien-français. Volet apprenant.

ENONCE EN FRANCAIS		ENONCE EN TAHITIEN		TRADUCTION
1- Va au magasin	S'il-te-plaît.	1-Haere		1-Va
2-chercher le pain		2-ti'i mai tera faraoa	Rrir es	2-me chercher ce pain
3-et tu me l'emmènes	S'il-te-plaît.	3-Afa'i mai ia'u nei		3-Apporte-le moi
		4-E ia 'ore 'ana'e		4- Si tu ne le fais pas
		5-e tano atu 'oe i te rima	Rrir es	5-tu recevras ma main dans la figure.

³⁴⁰Cette répétition en français frise l'hyper correction, l'exagération voire l'ironie peut-être.

La disposition syntaxique des « *s'il-te-plaît* » et des « *rires* » est intéressante car elle embrasse au sens premier du terme, les verbes d'action des phrases impératives. Ainsi la tentation de la schématisation est toute faite : en français, on reste poli du début jusqu'à la fin de l'énoncé, alors qu'en tahitien, on rit après une injonction mais également après une menace. En outre, si ce rire est plutôt jaune pour reprendre l'expression, c'est qu'il masque une réalité moins drôle, selon nous, celle du recours à la violence physique (presque banalisée) en cas de désobéissance.

Enfin le dernier détail qui donne du crédit à ce contraste de répartition des deux langues se trouve dans l'intonation³⁴¹ bien que ce ne soit pas une affaire linguistique mais une question de contexte sociale et en particulier familial. Quand le ton est doux et bienveillant en français, l'intonation en tahitien devient autoritaire et menaçante provoquant l'hilarité générale. Il faut rappeler ici l'avantage d'utiliser un enregistrement sonore puisqu'il y a possibilité de vérifier à volonté les transcriptions et induire les interprétations. La violence est ici paradoxalement perceptible par son aspect invisible quasi insidieuse. Le rire permettrait de « guérir des maux » de la société tahitienne d'aujourd'hui : est-ce une société devenue malade de ne plus parler sa langue, société malade de ne l'utiliser que pour se frapper, s'infliger des coups ? Nous faisons ici référence à une pièce de théâtre à succès écrite par le directeur de l'Académie tahitienne Maco Tevane en 1970 intitulée « *Māmā Roro 'e Pāpā Penu* ». Cette comédie en langue tahitienne est restée un succès atemporel lorsqu'elle est de nouveau jouée en 2011 sur les planches du Grand théâtre de Papeete et la thématique sociale portait sur les violences conjugales. Cela signifie que cette problématique (la violence conjugale, psychologique et sociale) est restée prégnante durant près de 40 ans.

Enfin si la traduction est un exercice qui nous permet d'accéder aux représentations des élèves, celles de E1 sont remplies d'indices sur une société agressive qui oublie d'utiliser sa langue de cœur pour exprimer et démontrer l'émotion positive. C'est l'objet de la troisième remarque de cet extrait : la langue tahitienne est une langue répressive.

« (...) LR (Alors, vous avez remarqué comment il a traduit en tahitien ? et en français ? Quelle est la différence dans sa traduction ?)

E1 : *En tahitien, c'était plus agressif pa'i quand il a dit (oui pourquoi ? Il a dit en plus « E taparahi vau ia 'oe »)*

³⁴¹ Intonation est à prendre au sens de « qualité de la voix humaine en timbre et en intensité qui dépend du contenu du discours, et des sentiments qu'elle exprime ». Définition Le Robert.

E1 : *Parce que...en tahitien, quand mon papa il commence à me parler en tahitien, c'est qu'il commence à s'énerver après moi.*

E3 : *à lever le ton !*

E1 : *Enfin la plupart du temps. D'abord, il me parle des fois en français hein. Après quand je commence à...pas écouter, il commence à me parler en tahitien et quand il parle en tahitien, je comprends tout de suite que... (qu'il est fâché) qu'il faut que j'arrête aussi mes bêtises parce que là, ça va commencer à dégénérer ! –RIRES- Voilà ! C'est à la limite du hein « tano po'ara ! »*

(Extrait n°26-3, Collège 3, El 1-2-3)

Judicieusement, l'élève E2 observe qu'« *en tahitien, c'était plus agressif pai quand il a dit !* » alors que l'élève E3 est solidaire en sortant « *à lever le ton* », il complète néanmoins les propos de E1 au sujet du comportement paternel : « *Parce que...en tahitien, quand mon papa il commence à me parler en tahitien, c'est qu'il commence à s'énerver après moi.* » On retrouve ici le rapprochement étroit entre la langue tahitienne et l'énervement, la colère.

La séquence sur la fréquence « *la plupart du temps* » ou la chronologie des échanges linguistiques avec le père dévoile un effet crescendo de la répression. En effet, l'analyse sémantique de cet extrait nous procure quelques éléments de compréhension, notamment par l'emploi des adverbes « *d'abord, après, quand, tout de suite* », par celui du verbe « *dégénérer* » qui fait écho au vocable du début « *se contrôler* », ainsi tous ces indices illustrent l'usage du tahitien dans un cadre punitif, réprimant. De même, si E1 dépasse les limites imposées par l'autorité paternelle, la langue tahitienne intervient comme une solution de redressement entraînant la réaction de E1 : « *j'arrête aussi mes bêtises* ». Elle est également un moyen ou outil de correction physique « *tano pō'ara* » (recevoir une gifle), un châtiment corporel voire pire une agression psychologique « *E ia 'ore 'ana'e* » (si non). Il est tentant alors de nous permettre deux extrapolations : la première est l'idée que la langue tahitienne est synonyme de dégénération, de perte du *self-control* de la part des adultes. Quant à la seconde, qui lui est consécutive, elle est une allusion au geste rapide (du père) pour infliger une correction en cas de désobéissance.

Si la trivialité de cette conversation reste délicate à traiter, les *-rires-* qui ponctuent les propos des élèves arrivent souvent comme une respiration, un soulagement de l'avoir exprimé. Il est de même pour le présentatif « *voilà* », fréquemment employé par eux, il semble qu'il faille le

considérer selon les cas comme un assentiment, un accord, un consentement, celui d'être entendu et peut-être écouté. Enfin la menace précédemment évoquée « *E ia 'ore ana'e, e tano atu 'oe i te rima* » fait écho à l'expression « *tano pō'ara* » (recevoir une claque) à la fin de cet extrait. Ces vocables réunis « *rima* (main), *pō'ara* (claque) » ainsi que les injonctions menaçantes suffisent à désigner la violence multiple (verbale, psychologique et physique) subie par les élèves dans le cercle familial.

I.2.3 Dimension sociologique : « Langue de la honte ». Entre raisons multiples et faux prétextes.

Une autre constante relevée dans notre corpus s'appuie sur l'idée que parler tahitien fait « honte » car cela est source de malaise provoquant la gêne. Cela suffit pour justifier la préférence pour la langue française moins conflictuelle. Comment expliquer ce sentiment : quelle est son origine? Selon le neuropsychiatre Cyrulnik (2018), la honte fait partie des **trois** raisons de l'anti-résilience à côté de l'isolement et du non-sens lié à l'absence de dialogue. Pour lui, la honte est un « poison de l'âme provoquée par une représentation verbale ou sociale ». Il est possible de s'en affranchir à condition de sortir de son « terrier » et pour cela, le regard social et les affirmations jouent un rôle important³⁴². Selon les familles, la gêne est liée au statut de la langue tahitienne. Si tel est le cas, quel est-il pour peu que ces dernières occupent des postes à responsabilité dans les instances religieuses ou politiques ? De même, il existe un raccourci dans l'inconscient collectif au sujet de la cellule familiale tahitienne qu'on associe généralement à un électorat indépendantiste. De fait, ce dernier est considéré comme relativement fermé à une altérité linguistique (française) et ethnique. Nous tenterons de voir plus clair en étudiant dans cette section l'influence parentale et l'habitus linguistique d'une part, et l'inconfort provoqué par la langue tahitienne, d'autre part. La conséquence de ce mal être est le repli sur soi pour les uns et le repli en famille pour les autres.

I.2.3.1 La « honte » dans la sphère familiale liée aux habitudes linguistiques

La notion de « honte³⁴³ », « *ha'amā* » en tahitien, a fait couler beaucoup d'encre chez les sociologues ou anthropologues. Pour le professeur Bruno Saura par exemple, qui cite déjà

³⁴² Cyrulnik. 2018. La honte, le poison de l'âme. Émission France Culture.

³⁴³ Nous retenons des dictionnaires (Le Robert ou le Larousse) les définitions suivantes de la honte.

1-déshonneur humiliant : abjection, bassesse. Dégradation, humiliation, indignité, opprobre.

2-Sentiment pénible de son infériorité, de son indignité, ou de son abaissement dans l'opinion des autres (sentiment de déshonneur) : confusion, humiliation.

3-Sentiment de gêne éprouvé par scrupule de conscience, timidité, modestie, réserve naturelle, manque d'assurance, crainte du ridicule, etc. Sentiment qui empêche de manifester ouvertement ses réactions., sa manière de penser ou de sentir. Exemple : N'avoir aucune honte à avouer ses sentiments

Robert Levy³⁴⁴, il s'agit d'un signe de respect envers son interlocuteur, cela peut se traduire notamment par la tête baissée, signe de déférence et non de soumission, par le fait de garder le silence et non pas de prendre la parole car il existe tout un procédé culturel entourant cette prise de parole (Rigo, 2014).

A notre niveau de réflexion, il nous paraît difficile d'aller dans le sens de Robert Levy car «ha'amā » la honte n'a rien à voir avec le respect « tura ». Quelles que soient les acceptions des dictionnaires français, quelles que soient les circonstances d'usage du vocable « ha'amā » dans la langue tahitienne, nous ne trouvons aucune trace confirmant les propos de Robert Levy. Ce qu'il ressort en revanche dans l'usage de « ha'amā » relève du sentiment d'humiliation, de dégradation, de déshonneur³⁴⁵ et d'infériorité³⁴⁶ d'une part, et du sentiment de gêne, de pudeur³⁴⁷, du sentiment qui empêche de manifester ouvertement ses réactions, sa manière de penser ou de sentir, d'autre part. Le respect n'y est effectivement pas associé.

Dans notre corpus, la honte de s'adresser aux parents en langue tahitienne peut être interprétée par un sentiment de gêne dû au manque d'assurance, à la crainte du ridicule, à la frustration du mauvais locuteur (comme évoqué plus haut). En effet, il s'agit d'éviter d'écorcher les mots de la langue tahitienne en particulier lorsque les assises culturelles et linguistiques sont bancales. Une chose entraînant une autre, le jeune finit par s'éloigner de la langue, consommant ainsi la rupture et l'absence de dialogue. La honte est effectivement une des trois raisons de l'anti-résilience évoqué par Cyrulnik.

Ce qui peut également se lire entre deux lignes, c'est la valeur sacrée de la langue. Il existe un sentiment de vénération, de culte, de respect pour la langue au motif du lien étroit avec les parents occupant des postes à responsabilité religieuse. On comprend ainsi la pression subie par certains jeunes s'ils n'adoptent pas l'habitus linguistique. Il n'empêche que de tous les apprenants LCP (collégiens, lycéens ou étudiants) que nous avons côtoyés dans notre carrière, ceux dont les parents sont des dignitaires religieux (en particulier protestants) sont de loin les meilleurs locuteurs de langue tahitienne. La fluidité et l'aisance linguistique, la prise de parole en public, la posture d'orateur sont des notions qui les caractérisent. Si les situations sont variées et complexes, commençons par une vision systémique de la question.

« LR (03 :04) (...) (*D'accord, et toi ?*)

³⁴⁴ Robert I. Levy. 1973. Tahitians: Minds and experience in the Society Islands by University of Chicago Press.

³⁴⁵ Exemples d'usage dans la langue tahitienne : 'Ua ha'amā roa vau i tā na mau parira'a, vai taha'a noa atu ra vau : Ses accusations m'ont humilié, elles m'ont couvert de honte.

³⁴⁶ 'E ha'amā vau i tō mātou orara'a feia ri'iri'i : J'ai honte de notre précarité.

³⁴⁷ Mea ha'amā roa I te fārerei I te tavana 'oire, aita pa'i au i mātau ia na : J'ai honte de rencontrer le maire de la ville car je ne le connais pas.

E2 : Pareil. Ben eux, ils me parlent en fait en tahitien mais moi je réponds en français. (*Mais parce que tu ne comprends pas ?*) Si, parce que je comprends mais on n'est pas habitué. (*Tes parents te parlent en tahitien ?*) Oui, des fois, ils me parlent tout le temps en tahitien et moi je réponds en français. (*Et pourquoi tu réponds en français ? Pourquoi tu ne réponds pas en tahitien puisqu'ils te parlent en tahitien ?*) Hein ? (*Puisqu'ils te posent la question en tahitien, tu pourrais leur répondre en tahitien.*) ça fait **honte aussi**, comme c'est les parents.

E1 : On a l'habitude **aussi** de répondre en français.

E2 : Oui, à l'école **aussi**.

(Extrait n°13, lycée 3, El 1-2-3)

Comme évoqué dans le chapitre 4, les défauts méthodologiques sont ici flagrants puisque l'E2 est envahi et pressé de questions. En effet, sans lui laisser de temps pour répondre calmement, l'enquêtrice insiste sur les raisons de la non pratique de la langue tahitienne. L'interjection familière « hein » souligne l'étonnement, le doute ou la surprise car E2 ne s'attend sans doute pas à ce type d'agression symbolique qui peut être interprétée comme une accusation, un jugement de valeur sur sa propre expérience.

Sorti de ces faiblesses méthodologiques, il convient d'analyser quelques faits ou particularités de l'extrait. En effet, retenons deux points : la raison de cette conduite liée d'abord aux parents et sans doute à leurs fonctions professionnelles et ou religieuses, et puis aux mœurs linguistiques des familles. Ainsi la première explication est lâchée par la phrase « *ça fait honte aussi, comme c'est les parents* » ! Serait-ce la peur de se tromper, de ne pas être à la hauteur de leurs exigences qui provoqueraient ce sentiment de honte ? Est-ce que les parents sont des dignitaires où la maîtrise de la langue tahitienne est primordiale ? Est-ce que E2 est un cas isolé ou pas ? En bref, se pose en réalité la question de la valeur de la langue attribuée par la société. Faut-il entendre en sourdine, l'idéologie de l'école théologique de Turo a Raapoto qui prône une langue « sacrée », « pure »³⁴⁸ parce que « don de Dieu » au « peuple élu » que sont les Polynésiens (Saura, 2008 : 195) ? Par ailleurs, l'adverbe « aussi » repris trois fois dans cet extrait est intéressant car il cumule les raisons de cet agissement : ce pourrait être la faute des

³⁴⁸ Saura (2008 :195). Langue « pure ». « Cela ne signifie pas qu'elle serait réservée à une élite, archaïque ou imperméable aux changements, mais « propre », dans le double sens de spirituelle et propriété de (donc propre à) ceux qui la parlent (Mondher Kilani 2000) ; de ceux qui peuvent légitimement s'identifier à elle et être en retour identifiés par elle ».

parents, ensuite celle de la société par la notion de l'habitus linguistique enfin celle de l'école. On retrouve ainsi la vision systémique liée à l'hégémonie linguistique du français.

Le deuxième élément à relever est de type syntaxique. Il s'agit de la construction inversée à la voix passive puis active : « *on n'est pas habitué* » (à parler tahitien) de E2 et la voix active de E1 « *on a l'habitude aussi de répondre en français* ». Ainsi, si E2 sous-entend qu'il subit l'action des parents qui ne l'auraient pas entraîné à parler tahitien, autrement dit la faute, le manque, l'insuffisance pourrait venir d'eux, E1 lui exprime autre chose, il exprime en fait l'action ou le choix propre aux enfants. Autrement dit, les enfants pourraient également être responsables de cet habitus linguistique : « *On a l'habitude aussi de répondre en français* ». Cela sonnerait comme un demi-aveu, celui de céder à la facilité car parler tahitien demande un effort. Enfin dans le même ordre d'idée, si les trois derniers élèves sont des garçons de classe Terminale dont la maturité peut être un argument déterminant dans leur choix de réponse, leurs camarades de sexe féminin ont montré leur détermination à pratiquer le tahitien au détriment de l'espagnol pour des raisons identitaires et culturelles. Les jeunes sont ainsi bien conscients de leur potentiel en termes d'engagement (éthique) et de pratique langagière en faveur de la sauvegarde ou revitalisation de la langue et culture polynésiennes dans le contexte sociolinguistique que nous connaissons. Ils formeront effectivement la société de demain.

I.2.3.2 La langue des conflits de valeurs : « mā'ohi = infériorité »

Cet extrait n°19 fait écho au n°18 sur la thématique du malaise et du sentiment d'infériorité. Il s'agit ici de deux lycéennes en Terminale L pour E1 et en Terminale S pour l'élève E2. Toutes deux ont pour projet de passer des concours du second degré afin de devenir enseignantes de langues vivantes.

« LR (9 :48) Comment est-ce que ça se passe généralement en cours ?

E1 : Ah oui- petit rire- (*Qu'est-ce qui vous marque ?*) Dans la classe... c'est l'ambiance, si vous voulez, ce n'est pas tout le monde qui s'investit.

E2 : ouais.

E1 : C'est peut-être le fait de d'avoir **honte de parler**, de s'exprimer, ou le fait d'être **mal à l'aise** dans cette langue. Parce qu'il y en a des dans la classe qui ne sont pas à l'aise avec cette langue.

E2 : ouais tout à fait !

E1...qui sont dedans quoi ! Alors qu'il y en a très peu qui s'investissent. Voilà. On va dire au moins 6- silence- et des fois, ça y a pas de dynamisme. Mais bon. (10 :28) »

(10 :31) *Qu'est-ce que ça veut dire euh « très peu qui s'investissent dans cette langue ? ».*

E1 : ben par exemple, si elle nous donne des devoirs à faire, le lendemain, quand on revient en cours avec elle, il faut corriger et tout, mais il y en a des qui ne font pas ou il y en a des qui ne veulent pas participer en classe ! Ou à l'oral aussi, quoi, hein. Quand on avait fait un entraînement, et tout, c'est y en a peu de personnes qui voulaient passer parce qu'il n'y avait pas de préparation !

E2 : ouais.

E1 : Mais bon après, peut-être qu'ils ont beaucoup de difficultés hein.

(Extrait n°19, Lycée 2, El 1-2)

L'interjection « ah oui » ajoutée au « petit rire » peut être interprétée comme une gêne, un signe d'embarras car la question que l'on appréhende arrive. Il s'agit en effet d'une forme d'intrusion dans l'intimité d'une classe où l'enseignant, visiblement apprécié des deux élèves (E1 et E2), est confronté au regard extérieur par le biais du discours rapporté de ses propres apprenants. L'exercice peut être périlleux pour les deux parties : élèves et enseignants. En fait, ces dernières pourraient se sentir à la fois reconnaissantes et embarrassées car malgré elles, elles pourraient trahir en dévoilant l'indicible. C'est un regard extérieur qu'il faut pouvoir accepter et gérer. Cette attitude ambiguë de plusieurs élèves nous révèle les limites de ce type d'outils d'observation puisqu'il y a toujours une part de subjectivité à considérer dans les déclarations des interviewés.

Toujours est-il que si la question porte sur le déroulement d'une séance standard de langue LCP au lycée, l'E1 est marquée par l'« ambiance » peu propice aux apprentissages. En effet, l'idée de carence est manifeste dans les expressions de type « *très peu qui s'investit* » (repris 2 fois), « *peu de personnes* », dans les phrases négatives « *pas de dynamisme* », « *ne veulent pas participer* », « *pas de préparation* ». Si les défaillances déplorées par E1 concernent une pénurie d'investissement dans le travail et dans le comportement, ce défaut de motivation est généré par un excès, une accumulation de difficultés qui sont devenues insurmontables à leur

niveau en classe de Terminale. C'est le sens de sa dernière tentative d'explication avec l'adverbe « *peut-être* » dans l'énoncé « *ils ont beaucoup de difficultés* » et l'interjection « *hein* ».

L'attitude de E1 est remarquable vis à vis de E2 car elle monopolise la parole ne lui laissant guère de place hormis pour acquiescer par des « *ouais* » (3 fois) « tout à fait ! » sans possibilité d'argumenter. Par ailleurs, sa première tentative d'explication au manque de motivation de ses camarades, débute par le présentatif « c'est » et l'adverbe « *peut-être* », pour signifier « la honte de parler » et le « *malaise* ». En effet, selon elle, l'origine de ce sentiment se situe à un double niveau : à la fois intrinsèque « *mal à l'aise dans cette langue* » et extrinsèque « *avec cette langue* ». Le complément circonstanciel de lieu « *dans cette langue* » sous-entend qu'à l'intérieur de la culture tahitienne véhiculée par la langue, l'élève ne trouve pas sa place car il n'a pas d'assises culturelles solides, entraînant ainsi un manque d'assurance, de confiance en soi, tandis que le complément de manière « *avec cette langue* » sous-entend que l'élève ne possède pas cet outil, ce moyen de communication, ce qui l'empêche ainsi de manifester ouvertement ses réactions, sa manière de penser ou de sentir. Ainsi on peut entendre ici l'écho du malaise évoqué dans la séquence 9 de l'extrait n°18 : « *on ne trouve plus euh quand parler le tahitien avec qui* ». En somme, l'idée d'incapacité, d'impuissance, de diminution, d'« *inconfort* » dans sa propre langue et culture revient en force dans ces propos.

I.2.3.3 Qu'en pensent les chercheurs ?

Dans une perspective illustrative, on pourrait relire les propos du professeur Bruno Saura qui évoque la « hiérarchie des valeurs » du Tahiti d'antan. Le terme *mā'ohi* étant associé à l'intériorité ou à l'infériorité. Retrouverait-on dans nos transcriptions, une trace de cette hiérarchisation de valeurs ?

« Le terme tahitien taetaevao, construit sur la base de taetae et de vao associe les idées de l'intérieur et de féminin, des gens de la montagne et de la sàlissure, offrant une magnifique expression de la hiérarchie des valeurs du Tahiti des temps anciens, permettant de rendre compte du refus de certains, aujourd'hui encore, d'utiliser le terme « mā'ohi » à propos de l'homme. Mā'ohi qualifie l'intériorité, c'est à dire, symboliquement, l'infériorité ».
Bruno Saura (2008 :150)

Quant au professeur économiste Bernard Poirine, cette situation d'infériorité est intégrée par la nouvelle génération. En effet, pour lui, le paradoxe se trouverait dans le réflexe fondamentaliste (revenir aux sources des valeurs polynésiennes, aux fondements de la civilisation, etc.)

de l'élite intellectuelle demie durant les années 70-80, celles du renouveau culturel, alors que les « Polynésiens « marginalisés » par le progrès en rejettent la faute sur les valeurs polynésiennes et intériorisent leur situation d'infériorité. » Il oppose ainsi un demi Polynésien qui a réussi socialement selon les critères de la culture occidentale, enraciné dans sa culture traditionnelle mais aussi conciliant avec le monde moderne, et un Polynésien pauvre matériellement et culturellement.

Le second « vit son échec (par rapport aux normes occidentales de réussite qu'il a intériorisées) comme une preuve de l'infériorité de la culture polynésienne sur la culture occidentale. Il démissionne moralement, rejetant la responsabilité sur un « nous » collectif déprécié, et s'enfoncé dans le « retraitisme » moral, offrant une résistance passive devant les obligations imposées par le salariat et les règles contraignantes de la vie occidentale. » (Poirine, 1992 :100)³⁴⁹.

Ainsi pour Bernard Poirine, il s'agit d'une ambivalence qui aurait toujours existé entre deux systèmes de valeurs totalement opposés, et il faudrait pour « amortir les chocs » utiliser « un édredon ». C'est la fonction sociale que devrait remplir l'élite intellectuelle locale en gérant les inégalités sociales, en défendant et valorisant l'héritage ancestral et en protégeant le patrimoine foncier, culturel et naturel du Polynésien. C'est ainsi qu'il retrouverait sa dignité de peuple mā'ohi (1992 :101).

I.2.3.4 La langue qu'on garde pour la maison : langue à cacher

L'extrait suivant illustre le fait que la langue tahitienne est celle qu'on n'exprime pas publiquement mais qu'on garde pour la maison même si les occasions de l'appliquer se raréfient.

« LR : (Toi E8 qu'est-ce qui est difficile euh en tahitien ?)

E8 : non, pour moi c'est pas difficile mais bon j'aime pas trop parler aussi en tahitien (pourquoi ?) ça fait honte paha ïa aussi. Chez moi rā je parle hoa en tahitien, mais c'est rare rā. (2 :35) (Mais ici, mais à la maison, comme t'as pas honte tu parles tahitien alors ? même si c'est rare ?) -signe de la tête -(okay). (2 :45) »

³⁴⁹ Poirine (1992 : 100). Tahiti. Du melting pot à l'explosion ? « Selon Guy Rocher, le retraitisme est une attitude caractéristique de la situation coloniale : « Enfin la représentation d'elle-même, les attitudes qu'elle entretient, font de la société colonisée une société psychiquement inhibée. Souffrant d'un profond sentiment d'infériorité et d'incapacité, se réfugiant dans le passé, le mythe ou l'utopie, elle est démunie de motivations individuelles et collectives essentielles au développement autonome.(...) »

Cet extrait se caractérise aussi par l'intrusion multiple des modalisateurs en tahitien « paha ia » « rā » « hoa »³⁵⁰. Si la phrase « ça fait honte *paha ia* aussi » est une expression typique des jeunes, le « Chez moi *rā* » signifie le refuge familial où parler tahitien ne risque pas d'être sujet à moquerie. Bien que la pratique ne soit pas régulière « c'est rare *rā* », E8 ne déclare pas être en difficulté avec la langue tahitienne. En revanche, son aboulie pour cette pratique « *j'aime pas trop parler aussi en tahitien* » prend sa source dans la gêne, l'embarras, la « honte *paha ia* » et l'avis ou le jugement radical des autres qui tombe comme une sanction : « *tu sais pas parler en tahitien !* » Si dans d'autres extraits, la sphère familiale est un lieu potentiel de conflits provoqués par la langue tahitienne, E8 ne semble pas connaître cette tension-là. Toutefois, c'est sans doute le fait que la pratique y soit rare, peu répandue que ce type de conflits est épargné.

I.2.3.5 Langue des grands-parents : incapacité à communiquer ensemble.

Dans l'extrait suivant (n°37), on trouve des thématiques communes aux précédents extraits sur notamment le regard des pairs ainsi que sur l'incapacité à s'exprimer en tahitien. Si les raisons de la honte peuvent être des lacunes linguistiques (syntaxe, lexique, discours) freinant tout élan communicationnel avec les grands parents, notamment, elles semblent se transformer en prétextes d'ordre pragmatique au sens de gain de temps, solution de facilité, d'économie d'énergie « donc je préfère répondre en français ». La conjonction de coordination « donc » agirait ici comme un réflexe qui signifierait : j'ai honte de mon incapacité en LCP, je parle donc en français. On retrouve ainsi une forme de déni, d'abandon pour tout effort, une sorte de passivité à subir la situation.

Toutefois, la nouveauté de cet extrait réside dans la thématique de la peur de l'erreur qui se déroule en deux étapes : le simple fait de commettre une faute de langue, d'une part, en raison du haut niveau linguistique des grands parents en comparaison au leur, et l'absence de réponse n'est pas digne d'une bonne éducation sociale, d'autre part. Ces deux cas sont ainsi sources de frustration entraînant une crainte.

« LR (07 :59) Pourquoi ne pas répondre en tahitien aux grands-parents ?

E7 : *Peut-être le manque de vocabulaire.*

³⁵⁰ Modalisateurs : « paha ia » (c'est sûrement que) ; « rā » (mais, cependant, par contre) ; « hoa » : iho ā (vraiment, insistance)

(Vous aussi, c'est pareil ? Puisque toi par exemple, tu fais tahitien depuis 5^{ème} et toi depuis primaire : pourquoi tu ne répondrais pas en tahitien aux grands-parents)

E9 : *Pour moi, ça fait un peu honte de ne pas savoir répondre en tahitien. Donc, je préfère répondre en français. (Mais tu en fais depuis le primaire. Tu fais peut-être plus de reo que d'anglais. Pourquoi tu aurais honte ? Est-ce que tu peux expliquer ? Par exemple, si c'était de l'anglais à la place du tahitien, tu parlerais en anglais à tes grands-parents ?) Ouais. –Rires- (Pourquoi alors tu ne réponds pas en tahitien ?) Je ne maîtrise pas encore. (Et l'anglais, tu maîtrises ?) Non, mais... (mais tu as moins honte de répondre en anglais ? Pourquoi ?) Je ne sais pas. (...) Juste de me tromper comme ils savent parler en tahitien et ne pas leur répondre en tahitien, ce n'est pas correct ».*

(Extrait n°37-1, lycée 3, EL 7-8-9)

Le deuxième sentiment « ce n'est pas correct » est d'ordre moral et social qui s'applique sur un double plan. D'abord sur le plan universel d'échange verbal standard, on répond à son interlocuteur par courtoisie classique de bon aloi, puis sur le plan intergénérationnel et en particulier, en Polynésie, sur le plan du respect envers les personnes du troisième âge, on leur répond « *en tahitien* ». Faillir à ces deux principes est un acte inapproprié dans les propos de E9. Ainsi, la honte des élèves dépend de l'interlocuteur/destinataire du message et du degré de maîtrise linguistique de l'énonciateur lui-même.

LR (Si tu faisais ça en anglais, tu te trompes en anglais aussi, tu aurais plus honte ?)

E7 : *Moi, plutôt en anglais. (Et toi E9 ?)*

E9 : *Je ne sais pas. (Toi E8, tu as dit que tu arrivais à parler en tahitien à ton grand-père, tu as honte ou pas ?)*

E8 : *Non (Et toi E7)*

E7 : *De temps en temps si je suis avec ma grand-mère, en tahitien hoa ia. (Tu n'as pas honte ?) Non. (Mais, il y a des moments où tu as honte de répondre en tahitien ?) Non, pas avec elle. (Et avec les autres ?) Surtout avec les élèves. (Pourquoi ?) Je ne sais pas, c'est peut-être à cause de leur re-*

gard, de ce qu'ils vont penser parce que ce n'est pas juste... (Mais ils ne savent pas que c'est juste, eux aussi font des erreurs.) Sinon des fois, ils se moquent juste parce que tu parles en tahitien. (Donc, c'est mal vu de parler tahitien.) Non, je ne pense pas mais c'est leur point de vue. (Tu es affecté par leur point de vue ?) Hmm...non. –Rires-

(Qu'est-ce que vous pensez du regard des autres ?)

E8 : *Moi, je ne fais pas attention. Ils n'ont pas à nous juger sur ce qu'on dit ou fait. (Et toi E9 ?)*

E9 : *Pareil, je m'en fous un peu de ce qu'ils disent.*

(Extrait n°37-2, lycée 3, EL 7-8-9) (suite et fin)

Si les élèves E7 et E8 ne sont pas concernés par la même gêne, en revanche, c'est le « regard », le « point de vue » des autres qui semblent compliqués à gérer. La vision des pairs étant effectivement importante à cet âge. De même, si E7 n'est pas impressionnée par la maîtrise linguistique de sa grand-mère avec qui elle arrive à converser, cela n'est pas le cas une fois qu'elle est en compagnie de ses camarades. En guise d'explication de cette gêne, elle avance deux motifs. La première relève de la correction ou la justesse des énoncés qui peut être préjudiciable pour paraître crédible aux yeux de tous : « *de ce qu'ils vont penser parce que ce n'est pas juste...* ». La seconde raison présente un caractère plus insidieux voire pernicieux car moralement nuisible : « *ils se moquent juste parce que tu parles en tahitien* ». Ainsi d'après E7, parler tahitien devient prétexte de moqueries par le simple fait de son usage, sa pratique. Si sa propre expérience n'est pas un cas isolé à Tahiti, E8 et E9 ne semblent pas être affectés par les jugements de valeurs de leur acolyte.

I.2.3.6 Bilan. La honte est protéiforme mais son origine semble unique : l'ignorance.

En conclusion, influencés ou pas par les non apprenants de LCP qui tiennent des propos volontiers moqueurs, les jeunes semblent garder en tête l'idée que quitte à parler tahitien, autant bien le faire car maîtriser cette langue revient à respecter ses propres ancêtres. En outre, si leurs représentations restent complexes à analyser (convictions ou prétextes, dilemme entre posture du sujet de l'enquête et posture d'élève « exemplaire » qui fait plaisir à l'enseignant), il n'empêche que certains ont conscience de leur rôle potentiellement important dans la défense par la pratique des lcp dans la situation sociolinguistique actuelle. Ainsi, à la suite de leurs déclarations, nous faisons le constat que la honte est un sentiment bien présent dans les

discours car il est protéiforme : frustration du mauvais locuteur, manque d'assurance, sentiment d'infériorité, respect et lien affectif à la langue des grands-parents. De même, si la référence aux grands parents (« aînés ») auprès de qui la communication en langue française peut être rédhibitoire, il n'empêche qu'elle est omniprésente.

L'intérêt de l'extrait n°40 se situe dans l'évocation de l'origine de la honte. Il s'agit d'ignorance à la fois de la culture et de la langue « *tu ne **connais pas** ta culture, tu ne **sais pas** parler ta langue, ça fait honte !* » Cette déclaration fait ainsi écho aux propos de l'anthropologue Simone Grand pour qui l'acquisition de la connaissance serait la solution à ce problème de honte « ha'amā ».

« LR (13 :51) A quoi ça va vous servir le reo tahiti dans votre vie ?

[] : *Pour ne pas avoir honte, par exemple tu vois tes aînés te parler en tahitien : yeah, mea ha'amā roa quand tu vas répondre en français alors que lui te parle en tahitien. Il y a **aussi** le fait d'apprendre d'abord ta langue, ta culture au lieu d'apprendre une langue étrangère. C'est important parce qu'après ça fait honte **aussi** quand tu vas voyager ailleurs alors qu'eux, ils savent leur culture alors que toi, tu ne connais pas ta culture, tu ne sais pas parler ta langue, ça fait honte ! (Est-ce que ça veut dire qu'il ne faut pas apprendre la culture de l'autre, exemple l'espagnol ? Il faut d'abord apprendre que le tahitien ?) Pas forcément, c'est l'avis de chacun.*

(Extrait n°40, Lycée 3, E10-11-12)

Les propos de l'élève E10 illustrent plusieurs enjeux de l'enseignement-apprentissage des LCP : l'enjeu communicationnel avec les « aînés » mis pour les grands-parents/parents, et l'enjeu affectif avec l'expression « mea ha'amā roa »³⁵¹ qui se traduit par « cela fait très/trop honte ». E10 évoque également l'enjeu identitaire et patrimonial des LCP à deux occasions. La première, lorsqu'il avance une forme de priorité dans l'apprentissage des langues « *le fait d'apprendre d'abord ta langue, ta culture au lieu d'apprendre une langue étrangère* » car cette idée est renforcée par l'emploi de la locution adverbiale « d'abord ». Ensuite, lorsqu'il formule une sorte de reproche par l'emploi de la locution prépositionnelle « au lieu de » car cela sous-entend qu'il a subi un choix linguistique qui de fait n'est pas le sien.

³⁵¹ La structure linguistique « mea ha'amā roa » se compose de mea (nom commun employé devant un adjectif pour sous-entendre le nom qualifié. Il s'agit d'un moyen pour utiliser l'adjectif « ha'amā » (honteux) comme attribut (cf. Académie tahitienne p266.). Roa : est un adverbe qui signifie très, trop, complètement.

Ce qui nous semble plus clair, c'est l'origine de la honte qui n'est autre que l'absence de connaissances : « *tu ne connais pas ta culture, tu ne sais pas parler ta langue, ça fait honte !* ». A cela s'ajoute une série de manifestations de la peur (notamment du déracinement appelé « hotu painu »³⁵²). Ici, il peut s'agir de la peur de l'inexistence, de l'absence de références et d'assises culturelles et linguistiques. En effet, il se compare à l'autre « eux » par opposition en employant la locution de conjonction de subordination « alors que ». Ainsi, l'altérité se manifeste par l'étranger qui se trouve « ailleurs » et qui se connaît contrairement à lui. Cela signifie que se connaître (langue et culture), c'est pouvoir s'affirmer aux yeux du et dans le monde parce qu'il a un enracinement culturel, identitaire, linguistique solide et dense. Cela sonne comme une quête idéologique (philosophique ?) : « je sais donc je suis », je peux ainsi affirmer que j'existe car je suis reconnu comme entité à part entière avec une culture et une langue. On illustre ici la notion d'insécurité psychologique de certains jeunes. On pourrait sans doute également lui (E10) attribuer un esprit monolingue, méconnaissant les vertus d'une démarche plurilingue en termes de bénéfices langagiers, cognitifs et individuels lorsqu'il emploie la locution « au lieu de ».

I.2.4 Dimension socio-politique : traumatisme ou instrumentalisation ?

Nous découvrons dans l'extrait n°43 deux motifs qui ont engendré des sentiments négatifs telle la dévalorisation de soi. Si cette sous-estimation de soi est ici exprimée de façon individuelle et ponctuelle, elle reflète néanmoins un héritage social ancré dans les mentalités. Il s'agit de l'impact de l'interdiction de parler tahitien à l'époque coloniale d'une part et de celui de l'idéologie théologique et culturaliste de Turo a Raapoto d'autre part. Quels sont les effets ou finalités de cette dévalorisation ? Y a-t-il un ou des cas particuliers ? Étudions trois parties de l'extrait n°43.

I.2.4.1 Langue de la dévalorisation de soi : trait anomique des LCP « Je suis une perte »

« LR (1 :22) *Est ce que la langue tahitienne vous intéresse, pourquoi ?*

E16 : *C'est une langue qui m'intéresse (pourquoi ?) ben, parce que c'est une langue natale, c'est une langue maternelle, c'est une langue qu'il faut apprendre. Je trouve, pour ma part, que, quand je vois ben tous ces enfants qui mélangent, et tous ces jeunes qui ne parlent juste français et pas tahitien,*

³⁵² « Hotu painu » est une expression (parfois péjorative) attribuée aux individus sans ancrage culturel, linguistique, ni spatial. « Hotu » est le fruit du *Barringtonia*, un arbre qui pousse sur le littoral dont le fruit ressemble à l'organe du cœur. « Painu » signifie dériver au gré des flots. Dans la littérature autochtone, notamment sous la plume de Chantal Spitz ou de Patrick Amaru (Littérama'ohi) l'expression peut être plus véhémence, passionnée.

*ben c'est une perte pour moi. Parce que c'est une belle langue. –Rires-
comme moi, je suis une perte. Je suis une perte parce que je ne connais pas
cette langue. (1 :59)*

(Extrait n°43-1, Lycée 2, E15 et 16)

La première remarque porte sans détour sur la déperdition de soi. En effet, elle se manifeste avant tout par la redondance du vocable « perte » (trois fois), par la comparaison « *comme moi* » et par l'ignorance de la langue tahitienne qui en est la cause « *parce que je ne connais pas cette langue* ». Si l'élève E16 reprend la notion de « perte » dans l'extrait 43-2, c'est qu'elle accorde une « valeur centrale » à la langue tahitienne (Hamers & Blanc, 1983 : 223)³⁵³. Sans elle, E16 perd de son identité et de sa cohésion sociale avec les autres jeunes dont elle scinde les habitudes linguistiques en deux groupes. Effectivement, entre les utilisateurs de l'inter-langue « *tous ces enfants qui mélangent* » d'une part et les monolingues selon elle « *qui ne parlent juste français et pas tahitien* » d'autre part, E16 ne trouve pas sa place. Son manque d'assises linguistiques en LCP ne lui permet pas de la valoriser, faisant d'elle un fardeau social. Le cœur du sujet est bien l'estime de soi. Le malaise d'E16 n'est pas un cas isolé, c'est une problématique partagée par plusieurs jeunes des différents établissements de Tahiti qui se qualifient de « *pehu* » (déchets) ou qui comparent la situation à une maladie progressive.

*« Voilà, c'est comme il a dit, c'est comme une maladie, d'abord c'est petit
et après si tu soignes pas, ça devient grand ».*

(Extrait n°38 Bis)

Que nous disent les scientifiques à propos de la fonction conative d'une langue ? Dans la littérature linguistique, Hamers & Blanc nous éclairent également sur la notion « anomie » dont « *l'état est souvent associé à un état d'anxiété, d'inflexibilité cognitivo-affective et de perte d'identité* ». Si les causes de l'anomie peuvent être d'ordre social ou sociologique comme le statut socio-économique, l'éducation, le type d'emploi, des facteurs d'ordre psychologique peuvent également provoquer l'anomie (1983 :166).

³⁵³ Hamers & Blanc (1983 : 223) « La langue comme « valeur centrale ». Pour qu'une langue soit une dimension saillante de l'ethnicité il faut qu'elle soit considérée comme une « valeur centrale » dans la culture d'un groupe ethnique (Smolicz,1979). Une valeur centrale est une valeur sociale ou culturelle grâce à laquelle un groupe ethnique exprime son identité et sa cohésion, comme par exemple la famille, la religion, l'histoire, etc... » (...)La valeur accordée à la langue varie non seulement d'un groupe ethnique à un autre mais à l'intérieur d'un même groupe dans l'espace et le temps ».

« Par anomie on entend un état psychologique complexe incluant des sentiments d'aliénation et d'isolement par rapport à la société environnante, de désorientation, d'absences de normes et de valeurs (McClosky & Schaar, 1965) cité par (Hamers & Blanc, 1983 : 166).

Ce trait anémique de la LCP mérite une autre investigation qui dépasse notre champ de recherche mais retenons l'idée que celui-ci est fortement lié à la socialisation de l'enfant, de son entourage, des mécanismes socio-psychologiques. Si un enfant est exposé à un environnement socio-culturel et une configuration socio-psychologique qui permettent la valorisation du double ou multiple héritage culturel (LCP et langue et culture française, plus anglaise), il pourra selon les spécialistes développer une identité culturelle harmonieuse qui tiendra compte de cette dualité ou pluralité. Enfin sur le plan de l'émotivité, Hamers & Blanc rapprochent cette identité culturelle harmonieuse à la notion de bilinguisme « additif » de Lambert (1974) qui associe également la situation biculturelle. En clair, si la société tahitienne veut des jeunes qui ne se dévalorisent pas, il faudrait qu'elle évite de leur présenter « *deux cultures en contact comme conflictuelles et mutuellement exclusives* ». Si de surcroît, ce double héritage culturel n'est pas valorisé, deux attitudes seront visibles. Il y aura soit, concentration de l'identité sur un héritage culturel unique aux dépens de l'autre, soit incapacité d'alignement sur aucune des deux cultures (Hamers & Blanc, 1983 : 168). Est-ce le cas de nos élèves interviewés ? Visiblement ! S'il est évident qu'une autre investigation est indispensable pour approfondir la question, les discours de jeunes que nous entendons sont ainsi loin d'illustrer un « bilinguisme équilibré ».

« Pour qu'il y ait acceptation de deux identités culturelles ou ethniques, il faut que ces deux identités soient perçues comme équivalentes. Si cette perception de deux identités de soi est négative, cela conduit à l'anomie ; si au contraire, elle est positive, nous retrouvons le bilinguisme équilibré sur le plan de l'identité culturelle ou ethnique » (Hamers & Blanc, 1983 : 169).

I.2.4.2 Dévalorisation de soi : idéologie protestante ?

Si le premier extrait nous a révélé une profonde sous-estimation de soi, nous découvrons successivement la dimension « spirituelle » de la langue tahitienne. Quels sont les effets de cette dévalorisation dans les représentations ?

E15 : *Mais ce n'est pas grave, Madame n'a pas entendu (Mais si puisqu'elle entend. Donc quand tu vois tous ces jeunes qui mélangent, tu trouves que...)*

E16 : *Je trouve que c'est une perte, parce que le tahitien, c'est quand même une belle langue. C'est une langue qu'on nous a offerte et il faut qu'elle perdure encore plus longtemps. (Et toi qu'est-ce que tu en penses ?) »*
(2 :22) (Extrait n°43-2, Lycée 2, E15 et 16) (suite)

L'apprenant E16 sous-entend-il la nature quasi divine de la langue tahitienne ? L'expression de l'offrande « *qu'on nous a offerte* » peut certes signifier le présent des ancêtres, comme évoqué dans l'extrait 43-1 mais il peut également provenir d'un don de Dieu. De ce fait, il convient de la transmettre, d'où l'injonction « *il faut* » pour la pérenniser « *perdure encore plus longtemps* ». Par conséquent, il convient également de se l'approprier pour honorer le présent divin et par la même occasion le culte des ancêtres, le respect des personnes âgées. Si on peut retrouver l'idéologie véhiculée par le théologien Turo a Raapoto (Saura, 2008) qui revendique une haute valeur identitaire, il faudrait certainement y lire une valeur morale et religieuse de la langue mā'ohi (polynésienne). Ainsi selon Turo, tant que le peuple mā'ohi est « l' élu » de Dieu, sa langue d'origine, tahitienne restera son présent le plus précieux. Cette population devrait ainsi d'un point de vue éthique la choyer en retour tout en la préservant de toute forme d'invasion et de dérive culturelle. De là se profile alors l'idée de la pureté de la langue que l'on retrouve dans le terme mā'ohi (mā=propre, ohi=jeune pousse) (Saura, 2008) mais également l'idée de la langue sacrée (mo'a) qui s'oppose à la langue profane (noa³⁵⁴) (Mauer, 1977). En effet selon Mauer, s'il est vrai que les missionnaires ont contribué eux-mêmes au développement d'un langage sacré, il faut ajouter :

« (...) leurs premiers interlocuteurs avaient au plus haut point la notion de langage sacré (comme celle d'un langage royal, distinct de celui du peuple) qu'il était fâcheux de confondre avec le langage profane (...) »(Mauer, 1977 :22)³⁵⁵.

I.2.4.3 Dévalorisation de soi : impact colonial ?

Le dernier élément de cet extrait, mais non le moindre concerne l'explication de la dévalorisation au motif de l'héritage colonial. En effet, l'histoire de l'interdiction de parler les langues indigènes, naturelles, maternelles semble être la source intarissable de cette dévalorisation culturelle. Si l'expérience des parents selon les propos de E15 peut être plausible (?) compte

³⁵⁴ Noa : adjectif du protopolynésien noa. Il signifie profane par opposition à sacré. Ex : te mau mahana noa, les jours ordinaires par opposition au dimanche. Dictionnaire de l'Académie tahitienne (1999 : 291).

³⁵⁵ Mauer, 1977. Tahiti, de la parole à l'écriture

tenu de l'âge de la mère (50 ans en 2015 : date de notre enquête), il n'empêche que le phénomène a été vécu comme un véritable calvaire de l'intérieur.

E15 : *Ben moi, j'aime bien le tahitien. J'ai vraiment envie d'apprendre parce que c'est notre langue. Surtout qu'on est tahitien donc faudrait qu'on apprenne notre langue. Et comme aussi, mes parents, ils ne savent pas vraiment parler tahitien. C'est juste le tahitien à la maison. Donc j'ai envie d'apprendre. (Que font tes parents ?) En fait, ils ne savent pas vraiment parler tahitien. Parce qu'à leur époque, c'était interdit de parler tahitien à leur époque. (Euh, quel âge ont tes parents ?) Ma maman a 50 ans et mon papa a 42 ans. (Et ils ont connu l'interdiction de la langue à l'école ?) Oui ! (3 : 24) »*

(Extrait n°43-3, Lycée 2, E15 et 16)

Pour illustrer cette idée, permettons-nous un détour par deux sources : les récits de vie de notre entourage et l'entretien retranscrit de Jean Marius Raapoto (2015). Si ces deux supports n'ont pas valeur scientifique selon les critères protocolaires de recherche éthique, il n'empêche que l'expérience relatée présente l'avantage de lire une réalité vécue à un moment et un lieu définis. Il se trouve que ces récits s'interpellent et convergent sur le point notamment de l'interdiction de parler tahitien dans la cour d'école primaire et secondaire. Simplement, le premier est l'expérience vécue des jeunes (grands-parents aujourd'hui) et le second relate les réactions des parents de l'époque (arrière grands-parents aujourd'hui).

Ainsi plusieurs personnes appartenant au cercle familial (proche et éloigné) et relationnel témoignent de cette période d'interdiction linguistique. En effet, qu'elles soient nées de la génération de l'après II^{ème} guerre mondiale ou dans les années 1960 : oncles (1945, 1960), père (1951), tantes (1955, 1960) ou encore Papa Temana³⁵⁶, toutes ont vécu la politique du « symbole », du « coquillage » en tant qu'écopiers habitant le district de Tautira ou ailleurs à Tahiti. Si les uns se souviennent facilement de la classique punition de la règle jaune « *tā'irihia i ni'a i te rima* » (frappée sur les doigts), les autres racontent aisément les différentes sanctions qui allaient de la simple copie (100 fois « *Je ne dois pas parler tahitien* »)³⁵⁷ jusqu'aux châtiments les plus humiliants tels que le nettoyage des toilettes de l'école ou l'agenouillement sur les

³⁵⁶ Papa Temana est une personne-ressource du village de Tautira. Personnalité appréciée du village aux nombreuses responsabilités : prises de fonctions religieuses (diacre protestant) et politiques (adjoint au maire), agent municipal, orateur, né dans les années 1945 décédé en 2010(?).

³⁵⁷ Une persona non grata aujourd'hui, autrefois populaire, aime à raconter qu'elle préférerait ce type de punition qu'elle ramenait à la maison car ses parents étant illettrés pensaient qu'elle travaillait bien à l'école. En effet, les autres sévices étaient voyants ou risibles par les habitants apportant l'opprobre sur la famille.

gravas de coques de noix de coco en plein milieu de la cour de l'école. C'est pourquoi dans le but d'échapper à ces pratiques vexatoires, le jeu a consisté à se débarrasser du coquillage durant la formation des rangs, rituel précédant l'entrée en classe, en dénonçant son voisin qui tombait dans le piège de la provocation en tahitien. C'est ainsi que cette délation participe de la politique linguistique de la France, comme partout ailleurs en situation de dominants-dominés. Quant aux parents, dans la pratique, ils n'osent remettre en cause les décisions institutionnelles puisque de fait elles sont formelles, indiscutables, incontestables. Selon leurs dires, la société entière et la communauté scolaire se sont appliqués dans la promotion de la langue et culture française. Cela signifie que les esprits rebelles ne se manifestaient pas, pour peu qu'il y en ait eu. Toutefois, si à l'école primaire, l'interdiction de parler tahitien dans la cour de récréation a été quotidienne et sanctionnée par le symbole du « coquillage », une fois que les jeunes ont eu accès au collège, les punitions n'ont plus « existé ». Cela signifie que les adolescents ont eu le temps d'intégrer le principe de la politique d'assimilation française via les punitions auxquelles ils arrivaient à échapper mais également via les circuits de récompense mis en place à l'école. De retour au foyer, ils s'exprimaient de nouveau et naturellement en langue tahitienne. En d'autres termes, les deux espaces (scolaire et familial) avaient un fonctionnement distinct (règles et pratiques linguistiques) que les enfants avaient parfaitement intégré, assimilé sans heurt (ni scandale) ni traumatisme. Il faut ajouter qu'ils étaient conscients d'être privilégiés à cette époque car certains enfants de leurs quartiers n'avaient pas eu cette opportunité.

Certaines personnes, bien que parfaits bilingues, déclarent avoir parlé depuis cette époque un français mixte alliant lexique et syntaxe tahitiens dans un énoncé en langue française. Les expressions les plus automatiques, à la sortie des établissements, d'après leurs récits de vie sont de type : « *Il fo e rave i te 'ohipa : Il faut travailler !* » ou « *Il fo tātou e haere i ō : il faut que nous allions là-bas* ». En somme, ces propos illustrent deux phénomènes : l'usage du « parler mélangé » comme produit du fait colonial à la sortie de l'école d'une part, et l'assimilation sans heurt apparent de la domination linguistique et symbolique d'autre part. Ainsi, si pour certains Polynésiens, le symbole du « coquillage » a été traumatisant dans le sens d'une assimilation passive ou d'une source d'abnégation, pour d'autres, il a été l'occasion d'espiègleries et peut-être de résistances passives. Cela signifie que les derniers se sont développés dans l'adversité, en démontrant leur capacité à surmonter les chocs traumatiques.

I.2.4.4 Distanciation historique ou digressions : entre témoignages et événements historiques

En dernier lieu, ces mêmes témoignages nous relatent l'injustice ressentie par ces jeunes devant l'insuffisance linguistique (en langue française) de leurs propres instituteurs. En effet bien que bourreaux d'enfants et d'adolescents, ces derniers ne subissaient aucune réprimande vexatoire. Se cachant derrière une conscience professionnelle, ces enseignants selon les témoignages ont été à l'abri de toute critique sociale généralisée. Seule la mauvaise réputation de certains au sein du village a rendu justice aux enfants malmenés, autrement aucun n'a été poursuivi en justice pour châtiments ou sévices³⁵⁸. Si ces expériences négatives sont peu évoquées, elles persistent dans les souvenirs de certains grands-parents ou parents d'aujourd'hui. Notre village de Tautira n'est pas épargné par les souvenirs de sévices corporels de tel ou tel enseignant ou directeur d'école. Simplement la violence reste un sujet délicat, récit qu'il est préférable de taire voire d'enfouir dans son enfance et ou dans son adolescence. Si aujourd'hui la parole de l'enfant est prise en compte, autrefois, elle n'a eu aucune valeur et elle peut justifier certains comportements agressifs des parents vis-à-vis de l'institution et peut-être vis-à-vis des enfants eux-mêmes. Il n'empêche fort heureusement que pour certains autres, une fois devenus parents à leur tour, ils ont su faire preuve d'endurance mentale en transformant leur rapport à l'école afin que le passé douloureux n'affecte pas la bonne marche de la scolarité de leurs descendants.

Parallèlement les travaux archivistiques de la professeure Marie Salaün (2016) nous renseignent sur les modalités répressives et expiatoires subies à la fois par les enfants et les parents, actions délibérées qui participaient de la politique d'assimilation de la langue française. En effet les parents qui gardaient leurs enfants à la maison pour les corvées familiales, étaient d'abord dénoncés par les directeurs ou maîtres d'école puis convoqués chez le gendarme ou « *muto'i* » (policier) du district pour y être réprimandés ou sanctionnés. L'effet de cette répression sur l'enfant et sa famille peut être, on l'imagine, traumatisant. La circulaire du Gouverneur Rivet adressée aux chefs de district de Tahiti et de Moorea, le 24 février 1926, illustre cette politique assimilationniste³⁵⁹. Dans la même intention politique, il existait à l'inverse des mesures incitatives par le biais des bourses d'études ou des prix d'excellence en éloquence

³⁵⁸ La Convention relative aux droits de l'Enfant (CIDE) est adoptée à l'unanimité par l'ONU le 20 novembre 1989. Les dirigeants de la planète s'engagent à construire un monde digne de enfants. La Convention renferme 4 principes fondamentaux qui sont la non-discrimination, l'intérêt supérieur de l'enfant, le droit de vivre, survivre, se développe, le respect des opinions de l'enfant. Parmi les 54 articles du texte à forte portée symbolique, sont énoncés le droit d'être protégé de la violence, de la maltraitance et de toute forme d'abus et d'exploitation et le droit d'être protégé contre toutes formes de discrimination. Site : www.unicef.fr

³⁵⁹ Annexe Circulaire n°108, Fonds du gouverneur, 48 W, SPAA Tipaerui.

bilingue notamment afin de donner envie d'apprendre la langue française (Salaün, 2016). Cela expliquerait-il la raison pour laquelle Jean Marius Raapoto et Papa Temana de Tautira parmi d'autres, aient pu sortir de la masse populaire en excellant dans ces défis en langue française ? Sans nul doute, l'investigation mériterait d'être poursuivie. Toujours est-il que lorsque les années 1960 arrivent, les parents eux-mêmes revendiquent l'enseignement du français, estampillé du sceau de la réussite économique et sociale. Il était considéré comme le plus complet car il possédait les outils pédagogiques les plus adaptés tels les manuels scolaires qui leur faisaient défaut (cf. Chapitre 2).

I.2.4.5 Valeur de l'émique : Témoignage de Jean Marius Raapoto

Notre deuxième source d'illustration qui corrobore le contenu de la première est l'interview de Jean Marius Raapoto, ex-ministre de la culture et de l'éducation de 2004 à 2008. Son témoignage est effectivement riche en termes de réactions controversées et violentes de la part des parents d'élèves de l'établissement secondaire privé situé en zone urbaine qu'il dirigeait dans les années 69-70. Voici un aperçu à partir duquel nous retiendrons deux éléments : la dissonance politico-sociale et le pragmatisme parental.

« LR : (7 :35) (Quelle est la place de l'enseignement du reo à ton époque ?)

La place du reo tahiti n'était pas évidente d'abord parce qu'il n'était pas question de l'enseigner. Sans que ce soit interdit, ça l'était dans la réalité. Les gens estimaient que c'était une forme de médiocrité que de s'intéresser à la langue du pays. Je me rappelle une réunion de parents d'élèves où j'introduisais, j'étais directeur du collège de Pomare IV, à l'époque, j'introduisais la problématique de l'introduction et l'apprentissage du reo et un parent d'élève d'un certain âge s'est levé et m'a dit textuellement : « Nā roto mai nei ho'i mātou i te repo e te vari, tē fa'aho'i fa'ahou ra ho'i 'oe ia mātou i roto i te repo e te vari nā roto i te reira ha'api'ira'a i te reo mā'ohi. »³⁶⁰.

(Extrait JMR-1. 2015)

La divergence que nous relevons dans cet extrait se situe entre la politique plutôt volontariste du gouvernement de l'époque qui est ouvert à la biculture (discours de Sicurani à l'inauguration du Musée de Paul Gauguin en 1965) et la contestation de la société quant à

³⁶⁰ traduction : « Nous sortons à peine d'une ère politique faite de terre et de boue, tu nous y ramènes en introduisant les langues polynésiennes ».

l'introduction de l'enseignement des LCP « *Sans que ce soit interdit, ça l'était dans la réalité* ». En effet, en 1970, « les sanctions infligées aux enfants parlants tahitien dans les écoles sont supprimées par le Vice-Rectorat » (Salaün, & al. 2017 : 5). En outre, si cette « *forme de médiocrité que de s'intéresser à la langue du pays* » fait écho à l'image de la saleté et de la boue « *te repo e te vari* » qui est mise pour la langue et culture polynésienne, il n'est pas étonnant qu'elle soit rejetée par cette masse populaire. Enfin, il est intéressant de remarquer que cette représentation négative rappelle les écrits de Bruno Saura sur l'infériorité ressentie des Polynésiens en particulier sur les conflits de valeurs qui affectent forcément les concernés (2008 :150). Cela pouvant expliquer leur agressivité dans certaines circonstances.

Dans la continuité de ce rejet, il y a un intérêt purement économique en faveur du français, lié une fois de plus à l'installation du CEP. En effet, les parents attendent du système scolaire qu'il leur « rende ce service », celui d'obtenir un emploi en privilégiant la langue française et en « étouffant » (Jean Marius Raapoto) la langue vernaculaire tahitienne. Ainsi, s'il y a une légitimité à trouver du travail grâce à la maîtrise d'une langue étrangère (français), d'une part, il y a-t-il une justification à bannir la langue maternelle, première, d'autre part ? De même si le français (langue et culture) est valorisé et dominant dans les discours des parents, le risque d'une déperdition du tahitien (langue et culture) n'est pas à l'ordre du jour, il n'est ni envisagé ni anticipé. C'est l'instrumentalisation de l'école qui ressort. Ainsi le second élément est en lien avec la dénonciation, bien que caricaturale selon Jean Marius Raapoto, du pragmatisme ou de l'attitude intéressée des parents.

La citation de l'un d'eux « tāmata na pa'i 'outou i te ha'api'i i tā tātou mau tamarii i te reo farāni, e ia pāpū maita'i i te reo farāni, e ha'api'i atu ai i te reo mā'ohi, vai iho mai 'outou i te reo mā'ohi, nā mātou » que nous traduisons par « Commencez par apprendre à nos enfants la langue française et une fois qu'elle sera maîtrisée, vous enseignerez la langue tahitienne. Laissez-nous cette langue ».

Elle en dit assez sur leur *desiderata*, plutôt leur injonction. En effet, cette sorte de commandement illustre le fait que toute innovation, toute réforme, toute politique de nature linguistique, sociale, culturelle, dans le domaine scolaire, passe indéniablement par l'adhésion ou pas des parents. Autrement dit et sans surprise, c'est la société qui crée l'école de sa descendance, nous rejoignons ici les idées de Chervel sur la culture scolaire, en revanche ce qui est moins manifeste, c'est le fait de ne pas assumer ses propres choix, nous pointons ici l'ambiguïté culturelle tahitienne.

Dans l'extrait suivant, Jean Marius Raapoto associe fermement l'engagement des référents parentaux à toute réussite scolaire dont celle de l'enseignement de l'art oratoire dit «'orero ». En somme la convergence des propos sur une forme d'instrumentalisation à la fois de l'école et des langues : française pour la réussite scolaire et sociale, langue tahitienne pour la maison, trouve ici une illustration.

« (20 :11) Il y a aussi un autre aspect. On dit que notre enseignement, que ce soit en maths, en lecture, est indissociable de l'implication des parents d'élèves. Ça c'est une vieille idée. Or en reo mā'ohi, les parents étaient par définition contre ces enseignements à l'école. L'argument était : « commencez plutôt par enseigner le français avant d'enseigner le reo mā'ohi ». Ce qui fait qu'on s'est retrouvé dans une espèce de cul-de-sac puisque les parents, dans leur très grande majorité, voyaient d'un très mauvais œil cet enseignement du reo mā'ohi, la preuve, ils nous disaient et je le répète : « tāmata na pa'i 'outou i te ha'api'i i tā tātou mau tamarii i te reo farāni, e ia pāpū maita'i i te reo farāni, e ha'api'i atu ai i te reo mā'ohi, vai iho mai 'outou i te reo mā'ohi, nā mātou »³⁶¹. Mais en fait, ce n'est pas pour le prendre à leur charge et le mettre en pratique, c'est pour mieux l'étouffer afin qu'on ne tienne compte que de la langue française. Je caricature un petit peu mais la base de ça : c'est la réussite du 'orero. C'est la démonstration de la vérité de cette phrase : « obtenir l'implication des parents et vous allez réussir »³⁶². (Extrait JMR-2)

En complément sur les comportements réfractaires des parents, il faut ajouter un point de vue qui peut faire autorité tant la portée idéologique de cette personnalité est grande. Il s'agit de l'idée que la langue tahitienne est parlée par les « exclus du système »³⁶³. C'est effectivement le point de vue de l'archevêque monseigneur Hubert Coppenrath devant les difficultés linguistiques des jeunes qui sont pénalisés par une syntaxe et un lexique pauvres. L'enjeu de maîtriser le français au détriment du tahitien devient de suite compréhensible si cette langue est assortie à celle des « pauvres » au sens socio - économique du terme. L'académicien ecclésiaste ne s'arrête pas en si bon chemin, tout comme le linguiste Jean Marius Raapoto, lors-

³⁶¹ Notre traduction : « Commencez par apprendre à nos enfants la langue française et une fois qu'elle sera maîtrisée, vous enseignerez la langue tahitienne. Laissez-la nous, la langue tahitienne ».

³⁶² Entretien personnel Jean-Marius Raapoto, 2015.

³⁶³ L, Rochette, 2012 : 46. Apports des églises protestante et catholique à l'enseignement en langue tahitienne.. Mémoire de Master 2. Sous la direction de Bruno Saura.

qu'il révèle la responsabilité de la population locale elle-même. Si la situation sociolinguistique actuelle est alarmante, elle incombe à la masse polynésienne elle-même.

« On accuse la France d'avoir empêché mais ce sont les Polynésiens eux-mêmes qui ont manqué de volonté pour garder leur langue. Même dans notre église, il faut s'accrocher pour que le tahitien se parle. Notre premier but est la foi, on est obligé de tenir compte de la volonté des gens »(Coppenrath, 2012)³⁶⁴.

De son côté, le professeur Perini (1985) n'hésite pas à qualifier la situation coloniale de la Polynésie par le terme de « traumatisme » le plus saillant de toutes les situations anciennement colonisées : Bretagne, Basque, Corse etc. En effet, selon lui, plus qu'ailleurs, les effets semblent exacerbés « sous les Tropiques ». Il s'étonne que les Polynésiens soient plus affectés que les autres territoires anciennement colonisés, cela sous-entend également qu'il ne connaissait visiblement pas la Nouvelle-Calédonie.

En somme, que les propos viennent d'un historien, d'un linguiste, d'un ecclésiaste, ils désignent tous le rôle endogène mais ambigu de la société tahitienne dans son rapport à la LCP. Cela étant dit, s'il n'y pas de société passive, il m'empêche que la responsabilité reste coloniale ! Aujourd'hui, on pourrait croire que la troisième génération d'enfants, comme ceux que nous avons interviewés, ait pleinement intégré dans leur schème de pensée cet état traumatisant. Ce qui expliquerait, dans l'extrait N°43-3 «*J'ai vraiment envie d'apprendre* », l'enthousiasme exprimé notamment par les adverbes « vraiment » (3fois) et « l'envie » (2 fois) d'« apprendre » (3 fois). En effet, il s'agirait pour l'élève (E15), de rattraper les erreurs de l'histoire coloniale vécue par les grands parents en étudiant la LCP au collège et ou au lycée. Peut-être est-ce une revanche sur l'histoire ? Est-ce un héritage symbolique des grands-parents ? Pour autant, quel que soit le niveau de domination culturelle, linguistique et psychologique subi par les Polynésiens durant la période coloniale et post-coloniale, le présent nous rappelle la réalité et les limites de cette politique d'assimilation puisque l'école ne remporte pas de succès tranché en faveur de l'apprentissage du français malgré plus de deux siècles de présence.

I.2.5 Interrogations : traumatisme ou instrumentalisation de la colonisation ?

A l'évidence, la réponse reste complexe puisque le domaine des représentations peut être un dédale sans nom. Pour nous en revanche, la réflexion penche vers l'instrumentalisation de

³⁶⁴ Entretien personnel Hubert Coppenrath du 7 mai 2012. In Rochette (2012, annexe)

l'histoire coloniale par les Polynésiens eux-mêmes. Pour commencer, il faut se rappeler que les années 60-70 correspondent au mouvement intellectuel du « nouveau culturel » polynésien porté par des personnalités locales telles que Henri Hiro, Turo Raapoto et Hubert Brémont. Si leur crédo prône la sauvegarde de la culture et langue polynésienne face à la montée vertigineuse de la société de consommation et de culture française, il est en effet contradictoire d'entendre au même moment des voix dissonantes émanant des parents d'élèves qui refusent l'enseignement des LCP au profit de celui de la langue française. De même, si ce phénomène est légitime dans une situation post-coloniale au motif que les ex-dominés/colonisés revendiquent les mêmes droits que les ex-dominants/colonisateurs, comme le décrit clairement Frantz Fanon (1984), il faut ajouter que les parents ne pouvaient offrir à leur progéniture le bagage linguistique et culturel français recommandé par la nouvelle institution économique : le CEP.

I.2.5.1 De l'histoire coloniale et après.

Ce qui résiste pour autant à notre compréhension relève du passage de la valorisation du français à la dévalorisation systématique du tahitien. Comment est-on arrivé à opposer les deux dans les mentalités ? Pourquoi faut-il les opposer en cherchant à écraser celle des ex-colonisés et à qui profite ce conflit (d'intérêt) ? Historiquement les nombreux arrêtés de la période coloniale, notamment celui de 1862, stipulent dans un considérant que :

« De tous les moyens employés pour hâter le développement de la civilisation parmi les populations indigènes, il n'en est pas de plus efficace que la propagation de la langue française »(Salaiin & al.2017 :5).

Si cette politique d'assimilation a participé à l'acculturation et domination françaises dans les mœurs et les pratiques linguistiques, est-ce pour autant le seul motif ? N'y a-t-il pas plutôt une sorte de « fracture coloniale » (Blanchard et al. 2009) pour reprendre le terme d'un collectif de scientifiques, c'est-à-dire de tabous historiques ou politiques qu'il faudrait déceler dans la société post coloniale pour mieux la comprendre ? Toujours est-il que nous pensons à l'image de Frantz Fanon (1984) et de Georges Balandier (1951, 2007) que la responsabilité politique et historique incombe avant tout aux « dominés » eux-mêmes. Bien que cette position soit délicate, nous l'expliquons en prenant deux exemples de groupes sociaux : la classe « dominante des dominés » et celle, de la masse populaire polynésienne, les « dominés ».

La dévalorisation linguistique et culturelle des LCP prend sa source dans la pression sociale qui se manifeste également dans les rapports de force, de pouvoir et de hiérarchisation. Il

s'agit d'une pression d'abord exercée par une partie dominante de la société qui est souvent associée à la classe dite des « Demis ». Cependant si la définition de celle-ci est complexe, c'est au motif d'un fort métissage entre les Polynésiens et les premiers Européens depuis le contact au XVIIIème siècle. Cela veut également dire que la classe « dominante des dominés » était également la partie tahitienne en général de haute naissance (mariage Ariitaimai : cousine de la reine Marau Taaroa à Salmon : famille aristocratique britanniques). De génération en génération, cette catégorie sociale ne se distingue plus par son ascendance ethnique mais par la conjecture socio-politique (Panoff, 1989). De même, si son origine socio-culturelle est souvent bourgeoise et aisée, ce groupe s'intègre facilement à l'organisation voire l'administration politique et économique du territoire par ses facultés notamment linguistiques maîtrisant les langues en présence et les mœurs en usage.

Consciente que la relativisation est de mise dans une recherche, il n'empêche que nous reprenons les propos de Daniel Mauer (1977) qui révèlent clairement l'attitude méprisante voire condescendante de certaines familles demies envers l'ignorance des enfants et des adultes polynésiens au sujet de la langue française.

« A cela s'ajoute le snobisme de nombreuses familles-Demis tout imprégnés de culture française, propriétaires aisés qui mettent leur point d'honneur à parler français et à bannir la douce langue des ancêtres. Quand les Européens se donnaient la peine d'apprendre la langue en remontant aux sources (...), ils étaient ahuris de constater l'indigence des connaissances des enfants dans les écoles et les erreurs grossières commises par les adultes»(Mauer, 1977 : 26)³⁶⁵.

Si cette classe dominante est généralement associée aux Demis³⁶⁶, il existe une sous-catégorie de « dominants des dominés » issue des foyers de culture polynésienne. Il s'agit de ceux qui ont accédé à la couche sociale moyenne voire supérieure grâce à un travail salarié depuis les années 60-70 correspondantes aux années CEP. C'est sans doute là que le conflit est le plus pernicieux car la situation intermédiaire ambivalente les fait osciller entre les dominés en bas de l'échelle sociale (pêcheurs agriculteurs non-salariés) plutôt tahianophones et les dominants plus puissants qu'eux (économiquement du moins) et plutôt francophones. En pleine

³⁶⁵ Mauer. 1977. Tahiti, de la parole à l'écriture..

³⁶⁶ Le professeur Bernard Poirine (1992 : 18) cite Michel Panoff (1989, Tahiti métisse) qui relate le fait que le métissage relève de la conjecture socio-politique plutôt que du biologique. En effet, selon Panoff, les « Demis » ou « Polynésiens métissés » se déclarent comme les « bourgeois » ou les « notables », quelle que soit leur réelle ascendance ethnique. « En bref, dans cette population de métis, on est toujours simultanément le demi de quelqu'un et l'indigène de quelqu'un d'autre ! C'est d'ailleurs bien ce caractère relatif qui prouverait, si besoin était, que la ligne de partage entre les deux relève du social et non du biologique ».

ascension économique ce groupe social est confronté aux deux autres dans des rapports de force, de hiérarchisation et de pouvoir.

En somme, quelle que soit l'origine sociale des « dominants de dominés », il n'en demeure pas moins que tous ont une part de responsabilité dans la dévalorisation sociale et culturelle. En d'autres termes, si aucune société n'est passive, l'intériorisation des processus, des valeurs et représentations coloniales est bien le triomphe du fait colonial. Pour clore notre propos sur les « dominants des dominés », il serait pertinent dans une autre recherche de thèse (?) de recueillir les témoignages et récits de vie des salariés du CEP des années 60-70-80. Interroger leurs représentations sur les raisons du basculement des pratiques linguistiques du tahitien vers le français, et en particulier, sur le rapport à la transmission des valeurs polynésiennes dans cette société en mutation.

I.2.5.2 Des « gens de peu » : « fa'a'oroma'i »

Le second groupe social à prendre part (même partiellement) à la dévalorisation culturelle et sociale est la couche la plus basse de la société, celle des « dominés » que nous connaissons le mieux. Comment se manifeste la résistance à la domination ? S'il y a eu résistance, elle a été essentiellement psychologique. Pour l'avoir vécu, il convient de supporter les allusions à la pauvreté économique et sociale, lorsque les vocables de « *feia veve* » (gens pauvres) ou « *feia ri'iri'i* » (« gens de peu ») sont prononcés en présence ou pas des concernés. A ces termes, s'ajoute un concept très répandu dans les familles de culture polynésienne, il s'agit du verbe-nominal « *fa'a'oroma'i* » (supporter- l'abnégation). Aidées par une assise chrétienne forte, certaines familles souvent nombreuses issues du secteur primaire (agriculteur, pêcheur) ont résisté à leur manière (*fa'a'oroma'i*) à cette pression sociale quitte à passer pour des « pauvres » économiquement certes, mais pas culturellement. Cette prise de position souvent ferme et parfois conflictuelle se manifeste par la transmission de la langue tahitienne dans la cellule privée, familiale et religieuse, laissant à l'école le soin de l'apprentissage du français. Parallèlement, on sait que le taux d'illettrés dans la génération de nos parents et celle des grands parents est important compte tenu de l'absence de (ou de la relative) scolarisation, il n'empêche que comme d'autres villageois, les parents ont reporté sur l'école leurs attentes sociales et économiques³⁶⁷. Conscients de leur méconnaissance de la culture (éducation et langue) française, ils ont pour autant refusé de courber l'échine devant cette domination en perpétuant les gestes du quotidien, souvent perçus à l'époque comme arriérés et rétrogrades : manger du produit de la pêche lagonnaire ou hauturière, cuisiner le fruit de l'arbre à pain, le

³⁶⁷ Cela illustre un des leitmotiv des parents : « Fa'aitoito i te ha'api'ira'a ! » (Soyez courageux à l'école !).

taro ou autres aliments du « *fa'a'apu* » (jardin potager). En effet la dichotomie sociale oppose d'une part les pratiques typiques polynésiennes du milieu rural pauvre et « ignorant », illettré, aux habitudes modernes des résidents en zone urbaine où la langue française et l'éducation à l'occidentale sont de mises, d'autre part. Pour finir, non seulement, ces mêmes familles nécessiteuses sont taxées de « pauvres » mais en termes de groupe politique, ces foyers de culture polynésienne sont étroitement et aisément associés au parti indépendantiste qui constitue sa base électorale. En somme, la résistance possède une dimension systémique car elle est tout à la fois psychologique (*fa'a'oroma'i*), sociale et économique, (*feia veve / ri'i*), endogène (intra ethnique), linguistique (tahitien versus français) et politique (indépendantiste versus autonomiste).

Que disent les sociologues de cette résistance ? Nous empruntons à Passeron & Bourdieu (1970) la notion de « reproduction sociale et culturelle » et celle de « gens de peu » à Sansot (2005) pour illustrer notre parcours individuel. En effet, si des parents comme les nôtres « *dont la petitesse suscite aussi bien une attention affectueuse, une volonté de bienveillance* » (Sansot, 2005), ont survécu aux allusions du type « *feia veve/feia ri'iri'i* » (gens pauvres/de peu), la réussite sociale et culturelle de leurs enfants arrive comme une revanche sur la classe dominante par le biais de la langue tahitienne si longtemps décriée.

« En d'autres termes, les enfants de diacres ou de petits dignitaires religieux de Tahiti et des îles pourraient être vus comme la fraction dominante d'une classe dominée capable néanmoins à l'occasion, grâce à la langue tahitienne, de prendre sa revanche sur la classe dominante (dont la réussite est liée à la maîtrise de la culture occidentale) ». (Saura, 2008 :493)

C'est ainsi qu'à l'image de plusieurs enseignants LCP (chapitre 6), d'origine sociale modeste, notre expérience personnelle et professionnelle illustrent le plus simplement du monde, le « don » des « gens de peu » qui n'ont rien d'autre que le soutien et l'encouragement, « l'enthousiasme » et l'espoir. Il s'agit de la volonté de croire en une école « ascenseur social », la volonté de montrer un rapport à l'école positif. Au final, nous retenons les idées du mouvement intellectuel des postcolonial studies en reprenant à notre compte la citation de Frantz Fanon (1984) « *l'enthousiasme est l'arme des faibles* », faibles signifiant « dominés ».

I.2.5.3 Du risque de folklorisation et de réification : Danser, chanter, s’amuser, «faire la bringue »

Dans le domaine socio-politique, le professeur Bruno Saura lui, dénonce les profondes inégalités multidimensionnelles qui sont autant de conséquences subies de la colonisation française.

Il écrit ceci :

« La présence française dans ces îles induit en effet une situation de domination culturelle française croissante dans la langue, les habitudes alimentaires, la conception de la société, qui n’est pas simplement due à la mondialisation. » (Saura, 2008 : 501)

Le terme de mondialisation, ou globalisation (Babadzan, 2013) nous interpelle à un double niveau : émique et éthique. Il nous intrigue en premier lieu par le fait qu’un jeune l’ait cité lors d’une interview (extrait n°30) « on peut voir que notre culture c’est pratiquement devenu une marchandise, elle est exportée dans d’autres pays », ce qui montre la maturité de sa réflexion. En effet cela signifie qu’une prise de conscience ou de sensibilisation des risques de folklorisation culturelle s’est opérée. Cette thématique est importante lorsqu’on connaît les dérives pédagogiques autour des journées polynésiennes organisées au sein des établissements secondaires. Ces manifestations plutôt festives ont parfois le défaut de réduire l’enseignement des LCP à sa dimension spectaculaire (danses, défilés) voire touristique (attache de « pāreu » etc.) sans prise en charge d’une réflexion en profondeur sur les valeurs et les enjeux de cet enseignement. En dernier lieu, le reproche déguisé de E3 sur le manque de politique protectionniste en faveur du patrimoine immatériel et idéal de la Polynésie : « euh j’aurai préféré quand même préserver une bonne partie de notre culture », est un appel aux autorités locales qui semblent entendre cet écho ces dernières années³⁶⁸.

(.../...) « E3 : Ben je connais des tatoueurs étrangers qui viennent de France qui tatouent des motifs tahitiens sans même savoir (mmmm) la signification (signification voilà. Et qu’est-ce que tu penses de ça ?) Ben je pense qu’on n’a pas été assez conservateurs sur ce point-là euh alors que on va dire nos cousins hawaïens, eux ils font en sorte que leur culture reste chez eux, par ex, la danse, chez eux, le hula ils apprennent qu’aux purs, purs hawaïens et pas aux étrangers. (Ça veut dire que tu penses qu’on peut faire ça à Tahiti, apprendre aux purs tahitiens le ‘ori tahiti, c’est possible ça ? Est-ce qu’il y a

³⁶⁸ Entretien avec le Ministre de la Culture en charge de la promotion des langues, Heremoana Maamaatuaiahutapu, 2007. Langue et cité. Les langues de Polynésie française. Bulletin de l’observatoire des pratiques linguistiques.p12-14

des purs tahitiens, des purs hawaïens ?) Pas vraiment mais on peut voir que notre culture c'est pratiquement devenu une marchandise, elle est exportée dans d'autres pays. Par exemple, il y a des Japonais qui viennent apprendre la danse tahitienne, euh pfff, comme si notre culture est ouverte à tout le monde. (Et donc on doit faire quelque chose ?) Pour moi, euh j'aurai préféré quand même préserver une bonne partie de notre culture, par exemple, il y a des Français qui viennent se tatouer nos motifs tahitiens, ben il y en a certains motifs qui on va dire avant représentaient une famille, donc euh voilà, j'aurai quand même aimé préserver notre culture. (Comment on fait pour préserver notre culture ?) Installer des restrictions ». (.../...)

(Extrait n°30, Lycée 1, Élève 3)

Enfin le professeur Saura termine son ouvrage par un positionnement clairement affiché du côté des dominés par les propos suivants :

« La meilleure manière pour la France d'éviter ces conflits serait de laisser les Tahitiens être des Tahitiens, préserver leur langue et sauvegarder ce qu'il reste de leur mode de vie, et non de tenter par tous les moyens d'en faire des Français. » (Saura, 2008 : 503)

I.2.5.4 Dimension anthropologique : la « résistance passive »

Dans le même ordre, on peut retrouver la phrase d'Édouard Glissant citée par Bernard Rigo (2009) « se changer eux-mêmes « en autre chose », par quoi ils pourront affirmer qui ils ont choisi de devenir »³⁶⁹. En effet, le professeur Bernard Rigo évoque ici la colonisation par l'école, l'autre arme de la politique d'assimilation de la France. Sans détailler les problématiques liées à la situation des enfants de culture et langues chinoises à Tahiti, l'auteur relate néanmoins les effets de l'imposition linguistique et culturelle française sur les Polynésiens qui se traduisent par cette « résistance au moins passive ».

« En revanche pour ces arrières petits-enfants de coolies émigrés, l'école est, depuis le début la voie privilégiée de l'intégration dans un pays où ils se savent au départ étranger tandis que, pour les populations autochtones, c'est elle (école) qui est un espace étranger et intrusif : de fait, en interdisant l'usage des langues locales et en voulant s'imposer, elle a conduit dès le début les Polynésiens (et les Océaniens) à une attitude de méfiance et de résistance au moins passive » (Rigo, 2009 :302).

³⁶⁹ Rigo, 2009 : 302. « Quelle éthique pour un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel ? »

En guise de bilan, si pour plusieurs adolescents, la langue tahitienne est synonyme de dévalorisation, de déperdition de l'estime de soi, quels sont les effets de ces représentations négatives sur ces jeunes aujourd'hui ? Ont-ils au final intégré des conflits conceptuels culturels évoqués par le professeur Saura (2008) ? Pour rappel, le conflit cognitif et culturel de l'élève polynésien se situerait entre l'héritage idéologique de Turo a Raapoto (postulat de l'origine divine de la langue tahitienne et du peuple mā'ohi) et l'assimilation du sens de mā'ohi à l'intériorité autrement dit à l'infériorité.

« En définitive, on comprend mieux pourquoi certains Tahitiens refusent aujourd'hui que le terme mā'ohi s'applique à l'être humain. Héritiers inconscients de valeurs traditionnelles dans lesquelles l'assimilation à la terre, que porte le qualificatif mā'ohi (désignant des animaux ou plantes proches de la terre, accrochés à la terre, ou vivant à l'intérieur des terres), mā'ohi véhicule pour eux l'idée de salissure. Son usage pour désigner des humains serait toujours dépréciatif, renvoyant l'homme à l'ordre de l'animalité ou du végétal, ou bien à la condition des animaux et hommes inférieurs, vulgaires » (Saura, 2008 : 151).

De son côté et 16 ans plus tôt, le professeur Bernard Poirine a affirmé que la « résistance passive » pouvait s'expliquer par un décalage de « système de valeurs, totalement opposé à l'acquisition de la culture livresque » d'une part, et que la « culture de l'école était ressentie comme étrangère et oppressive, une atteinte à la liberté individuelle » d'autre part.

« La bataille contre l'échec scolaire revêt donc ici une importance toute particulière. L'enquête que nous avons menée montre qu'il ne faut pas chercher d'« alibis » en accusant l'inadaptation des programmes, ou des professeurs, ou la difficulté d'apprentissage de la langue. La cause fondamentale de l'échec scolaire est à rechercher dans un système de valeurs, totalement opposé à l'acquisition de la culture livresque, et peut-être aussi dans une forme de résistance passive non dite, qui se manifeste dans le système scolaire comme ailleurs, parce que la culture de l'école est ressentie comme étrangère, comme une forme d'oppression, d'atteinte à la liberté individuelle » (Poirine, 1992 :121).³⁷⁰

A notre niveau, nous ne pouvons accepter une telle affirmation « le système de valeurs totalement opposé à l'acquisition de la culture livresque » car elle serait digne d'une pensée évolution-

³⁷⁰ Poirine, 1992.

niste et coloniale. En effet, affirmer ce type de propos, c'est oublier ou méconnaître tout un pan de l'histoire de Tahiti (des missionnaires des mers du Sud jusqu'à la colonisation). N'oublions pas que le Roi Pomare II a traduit la Bible avec le missionnaire Henry Nott à partir de 1810, de même les « puta tupuna » (Recueils de mémoires de familles) ont été écrits dès la fin du XIX^{ème} siècle (Saura, 2008)³⁷¹. Du côté de la loi, Pomare II a également rédigé le Code Pomare en 1819, suivi par tous les autres chefs tels que Tamatoa à Raiatea, Teriipaia à Huahine, Tapoa à Bora-Bora etc. Les premières lois ont ainsi été consignées jusqu'en 1842, année du Protectorat français (Vāhi Richaud, 2013)³⁷². Pour finir, il faut insister sur le fait que la culture tahitienne actuelle comme les cultures océaniques ne sont pas plus opposées aux livres qu'elles le sont à l'informatique. En somme, nous ne nous inscrivons pas dans la définition de Bernard Poirine.

Enfin plus récemment, Marie Salaiün et Émeline Le Plain mettent en garde contre toute tentative d'interprétation d'une « résistance à la domination comme trait invariant d'une culture spécifique » en parlant des parents « réfractaires », « absents », « inaccessibles » face à « l'imposition du modèle scolaire et des normes qu'il véhicule » (2018 :34). A cela, elles ajoutent deux éléments majeurs : « le consentement à la domination qu'ils subissent » et les attitudes « objectivement préjudiciables à la réussite scolaire des enfants ». Enfin si l'explication de la différence culturelle entre les valeurs de l'école républicaine et celles de la culture polynésienne d'antan est souvent avancée par les chercheurs, elles interrogent davantage le rapport à l'école.

« Il nous faut comprendre pourquoi, de leur point de vue, il est rationnel de refuser l'école, alors même que ce refus est source d'anxiété, de tensions, de souffrance. (...) L'élève en difficulté n'est pas seulement celui qui a été jugé comme tel par ses professeurs, c'est aussi celui qui se perçoit comme tel »(Salaiün, Leplain, 2018 : 36).³⁷³

Conclusion

Lorsque les apprenants LCP dévoilent leurs représentations au sujet des LCP dans leur milieu social, celles-ci sont négatives et multidimensionnelles nécessitant une analyse holistique. Globalement, nous remarquons que les adolescents sont souvent tiraillés entre deux logiques de pensées, deux tendances qui peuvent être contradictoires.

³⁷¹ Saura, 2008.

³⁷² Richaud. 2013. Ua mana te ture. Les premières lois de Tahiti...1819-1842. Éditions : Haere pō

Dans un contexte plurilingue où la langue française domine, ils aiment à se définir par l'usage du « parler local » ou « l'inter langue » au motif que celle-ci est une « langue de l'entre-soi », elle leur permet de construire un univers à l'écart de celui des adultes (Jean Marius Raapoto, 2000) notamment par un processus de création de néologismes de type argotique. Si ce processus peut être positif dans le sens d'un enrichissement paradigmatique et conceptuel propre aux jeunes, il existe à l'opposée, une déviance à réduire l'usage de la langue tahitienne à un paradigme relatif à l'offense et à l'outrage. Ainsi la langue tahitienne cristallise de nombreuses tensions. D'un point de vue sociolinguistique, plusieurs apprenants témoignent d'une absence de bilinguisme équilibré tant l'insécurité linguistique est grande, tandis que d'autres évoquent le trait anomique des LCP. Cela se traduit par une dévalorisation de soi telle l'expression « Je suis une perte » (Extrait 43-1, Lycée 2, E115-16).

Dans sa dimension sociale et culturelle, la LCP est étroitement associée à une insécurité sociale et linguistique des adolescents qui expriment un tas de sentiments négatifs. Ils l'associent en effet à une langue de l'incapacité, de l'infériorité, de la lenteur et de l'aboulie pédagogique. Tandis que dans le cercle familial, il s'agit d'une langue répressive qui désigne la colère et l'énervement, la violence verbale et physique (latente et banalisée).

De même, la honte « ha'amā » est un sentiment qui a été abondamment exprimé par les jeunes pour de multiples raisons mais également pour de faux prétextes puisque ce sont autant de représentations coloniales intériorisées. En effet, si la honte est un élément anti-résilient comme le repli et l'isolement selon Cyrulnik (2018), elle est surtout protéiforme dans les discours des jeunes. La dévalorisation de soi comme impact colonial est une source intarissable de cette dévalorisation culturelle. Elle provient par exemple des frustrations de mauvais locuteurs (face à des parents, grands-parents tahitianophones), de manques ou d'absences d'assises culturelles et linguistiques mais également de conflits de valeurs (notamment d'infériorité dans le terme « mā'ohi ») et de hiérarchisation des valeurs (Saura, 2008). Pour toutes ces raisons, il convient pour les uns de « la cacher à la maison », pour les autres de la respecter car il s'agit d'une langue sacrée et pure, dans sa dimension spirituelle étant le « don de Dieu » pour le peuple mā'ohi (idéologie protestante). Ainsi quelle que soient les manifestations de la honte associée aux LCP, l'origine est le manque de Connaissances et de sens critique.

En complément de cette donnée empirique, nous avons ajouté une valeur émiq̃ue grâce aux récits de vie de parents/grands-parents aujourd'hui. S'ils témoignent de situations coloniales vécues : le « parler mélangé : l'inter langue », brimades scolaires, injustices, les « exclus

du système », les « gens de peu », il n'empêche qu'ils refusent la posture de la victimisation (Frantz Fanon, 1952).

« Je n'ai pas le droit, moi homme de couleur, de souhaiter la cristallisation chez les Blancs d'une culpabilité envers le passé de ma race. Je n'ai pas le droit, moi homme de couleur, de me préoccuper des moyens qui me permettraient de piétiner la fierté de l'ancien maître. Je n'ai ni le droit ni le devoir d'exiger réparations pour mes ancêtres domestiqués (...). Je ne suis pas esclave de l'esclavage qui déshumanisa mes pères » (Fanon, 1952).

Pour autant, au niveau des apprenants, ils ont intériorisé des valeurs et représentations coloniales démontrant le triomphe du fait colonial. Ainsi dévalorisations, hontes, défaitismes sont autant d'éléments qui produisent de la distance vis-à-vis des autres groupes sociaux (jeunes et adultes). Qu'en est-il dans le domaine scolaire ? Que nous racontent ces adolescents de leur vécu en tant qu'apprenant LCP, dans une séance de LCP et dans la cour du collège-lycée ?

I.3. LCP : REPRESENTATIONS NEGATIVES EN MILIEU SCOLAIRE

Dans cette nouvelle section, nous interrogeons le rapport des élèves au savoir enseigné (LCP) ou l'histoire ou la culture scolaire qu'ils portent.

« Ils vivent en classe des émotions et manipulent des registres langagiers, identitaires et cognitifs multiples. La vie est aussi à l'école. C'est elle qui donne son sens au désir d'apprendre et de grandir » (Bucheton & Soulé 2009 : 30)

I.3.1 Quand la langue du désintérêt social devient désintérêt scolaire

Dans la première série de représentations négatives autour de la langue tahitienne en milieu scolaire, nous avons été frappées par certaines incohérences chez les jeunes dans leur rapport à l'altérité. L'autre le contraint à réaliser ses manques culturels et linguistiques. Cela signifie qu'en présence de l'étranger d'ailleurs (du monde international) qui vient apprendre des Polynésiens des gestes culturels (techniques artisanales) et artistiques (danses et pratiques), les adolescents ressentent une sorte de « dépouillement » des biens identitaires et patrimoniaux.

Dans l'extrait ci-contre (n°16), ils n'hésitent pas à exprimer leur stupéfaction par le vocable « choc » devant la curiosité et l'intérêt grandissant des étrangers à apprendre la langue tahitienne et en particulier la danse tahitienne (*'ori tahiti*)³⁷⁴. Mais l'engouement est valable con-

³⁷⁴ Discipline artistique que les autorités locales cherchent à protéger au niveau de l'UNESCO dans une perspective de sauvegarde du patrimoine idéal et immatériel. Classée dans les arts traditionnels, elle est orchestrée par le con-

cernant d'autres arts et pratiques comme le tatouage (*tātau*) ou la course de pirogue (*va'a*). S'ils remarquent la passion notamment des Japonaises, mexicaines, américaines pour leur culture et leur langue, eux en revanche, semblent s'en désintéresser voire affectent de s'en désintéresser complètement. Comment comprendre cet écart ?

Les manifestations artistiques et culturelles « Heiva i Tahiti », sportives notamment « Havaiki nui » pour les courses de pirogue sont largement médiatisées aujourd'hui, elles illustrent également une politique de valorisation et de promotion des langues et culture polynésiennes à l'échelle régionale et mondiale. Si les adolescents de l'extrait n°16 semblent éloignés de ces rendez-vous événementiels, ils réalisent néanmoins leur « passivité », leur inertie car ils ne sont ni motivés par l'apprentissage de la langue ni par l'expression d'une des manifestations artistiques. Ils déclarent même être contraints par une forme de loi sociale (familiale ou confessionnelle ?), scolaire (option obligatoire ?) d'apprendre le tahitien par l'expression « *on est obligé* ».

LR (Alors, attends, c'est choquant quoi ? Le fait qu'ils apprennent le tahitien ?)

E5 : *Ils savent parler ! Enfin ils savent quand même bien parler le tahitien.*

E6 : *Alors que nous on cherche pas à apprendre...*

E7 : *ouais... (10 : 08)*

(11 :18) LR (Donc E5 et E7 ?)

E5 : *ben c'est choquant hein ?*

E7 : *ouais on est choqué de voir d'autres...*

E5 : *qui savent parler tahitien et nous ça nous intéresse pas...*

E7 : *pas du tout !*

E5 : *d'apprendre notre langue.... (11 :22)*

servatoire artistique de Polynésie française « Te Fare 'upa rau »(1989) qui délivre des diplômes territoriaux permettant à certains lauréats d'ouvrir leur propre école de danse tahitienne. De plus en plus, de structures voient le jour en Polynésie illustrant ainsi le franc succès de cette pratique jusqu'au niveau international. La Maison de la culture sise à Papeete, le Musée de Tahiti et des îles ou des associations culturelles récemment créées telle que « Arioi culture » de Mataiea, prennent le relais des manifestations culturelles dites traditionnelles à des échelles différentes.

(11 :26) **E7** : *ça nous intéresse pas mais on est obligé ! (Alors ça ne vous intéresse pas mais on est obligé. -Petit rire-) Ouais- petits rires des deux autres filles-. (Mais on est obligé, on est obligé par qui ?)*

E7 : *Ben...-Silence-(par qui ou par quoi ? Pourquoi tu te sens obligée ?)*

(Extrait n°16, Lycée 3, E5-6-7.)

Si légitimement ces jeunes ont le droit d'être démotivés et désintéressés par la LCP, il faut ajouter que l'altérité les contraint à une prise de conscience, une distanciation, une réflexion. En effet, ils réalisent deux faits : l'évaluation de leur état de stagnation pour ne pas dire incapacité langagière d'une part, illustrée par l'expression « *qu'on ne sache pas parler tahitien* », et puis la projection d'un désintérêt social d'autre part. Ce sont les déclarations négatives : « *on cherche pas* », « *nous ça nous intéresse pas* » (à deux reprises). Comment expliquer que l'inertie sociale entraîne l'aboulie pédagogique ? Est-ce une forme de défaitisme devant leur frustration en tant mauvais locuteur ?

I.3.2 Pourquoi la LCP est synonyme de « honte » au collège-lycée ?

Largement développée dans la section précédente, la honte est un sentiment fréquent dans les milieux privés et familiaux selon que la relation filiale est conflictuelle ou pas. Dans le domaine scolaire au sens de disciplinaire, les motifs de ce sentiment d'abaissement sont identifiables à la fois du côté de la pratique des enseignants que des apprenants en personne. S'il arrive cependant que la frontière entre le pédagogique et le didactique soit poreuse, les difficultés déclarées par les élèves sont, elles, bien distinctes en termes d'activités langagières ou linguistiques d'une part et en termes de différenciation des apprentissages d'autre part.

I.3.2.1 Et si c'était une question d'« ambiance de classe » ?

Cette interrogation est faussement naïve car elle renferme une dimension holistique qui dépasse la sphère des individus (désagrément de l'esprit, physiologie des adolescents) et celle des groupes sociaux (phénomènes de surdéterminations). De quoi s'agit-il et comment comprendre la situation ? A l'instar du collège 3, situé en zone rurale, nous avons rencontré des élèves bien conscients de leur participation délibérée ou pas, à la création d'un environnement favorable aux apprentissages. De manière naturelle ou classique, il se forme au moins deux clans : les travailleurs et les perturbateurs, les premiers accusant les seconds de saboter le bon déroulement de la séance :

« Les autres, ils se sont permis de faire du bruit, donc après ça casse **ho'i** le cours... » ou encore « Après tu vois **ia** d'autres ça prend leur chaise, ça tape tatatata ta ta.... ».

Il convient de soulever ici le fait qu'ils peuvent à tour de rôle appartenir à l'une des deux catégories, selon les circonstances, mais ils formulent tout de même, sous forme d'aveu d'impuissance, une impression de fatalité, de déterminisme dans l'énoncé : « On sait que c'est pas **hoa** 'oi bien mais... ». Ainsi, quand certains élèves reconnaissent leur manque de motivation et de travail personnel, les autres déclarent volontiers mettre la zizanie au gré de leur humeur dans le but conscient ou pas, de troubler, de provoquer, de faire réagir soit les camarades soit l'enseignant.

« LR (13 :23): comment se passe un cours normal au collège ? (.../...) »

E3 : un cours normal madame, c'est rare ! (C'est-à-dire ?) –RIRES- Tu vas entendre des poules, madame ! –RIRES- (qu'est-ce que ça veut dire) ben, madame, à chaque fois que le prof est calme, les autres ils se sont permis de faire du bruit, donc après ça casse **ho'i** le cours...

E4 : En fait madame « On se permet de faire du bruit »

E3 : voilà ! On se permet !

E4 : Après ça casse l'ambiance (pourquoi vous faites du bruit ?)

E3 : Ben, parce que –RIRES- des fois on est fû !

E4 : parce que on s'ennuie pa'i !

E3 : Non madame parce que des fois, à peine un petit pique on se lance, on s'énerve !

E4 : c'est comme un minuscule « **pehu** », ça peut devenir...un...

E3 : un gros...Un tas !

E4 : c'est comme les maladies, d'abord c'est petit et après ça fait grand - RIRES- »

(Extrait n°38 bis du collège 3, El 1-2-3-4).

En fait, l'exemple ci-contre illustre une ambiance de classe qui peut rapidement virer au cauchemar à la fois pour les élèves et pour l'enseignant. En effet, les deux arguments avancés justifiant cet état de tourment sont l'ennui avec les expressions « *des fois on est **fiu** !* » et « *on s'ennuie pa'i !* » et l'énervement qui est comparé à un déchet « *pehu* » s'accumulant ou à une maladie qui gangrène « *c'est comme un minuscule « **pehu** », ça peut devenir (...) un gros...un tas !* ». D'où proviennent ces désagréments de l'esprit ? Les acteurs (apprenants et enseignants) y peuvent-ils quelque chose et à quel degré ? Il s'agit en effet d'une configuration systémique. Si l'enseignant de LCP peut avoir un impact même partiel, il y a fort à parier, comme ses collègues de toutes disciplines confondues, qu'il devra user de sa personnalité charismatique en plus des leviers existants : des forces humaines et des stratégies pédagogiques, didactiques et institutionnelles (projet d'établissement, projet interculturel, international etc.). L'image d'une sorte de chape de plomb au-dessus de leur tête ne nous semble pas exagérée dans de telle situation.

Un autre élément à soulever. Bien que le débat autour de la carte scolaire³⁷⁵ notamment autour de la répartition territoriale des ressources de l'Éducation nationale (postes, offre scolaire, etc.) et de la sectorisation des élèves, dépasse notre champ d'étude, il n'empêche que la mixité sociale ne s'est pas fait ressentir auprès du public que nous avons interrogé. Cela étant, il n'y a rien d'étonnant à cela puisque notre focal reposait sur l'enseignement LCP en priorité. Cependant le collège étant un microcosme social, il est également cohérent de recouper tôt ou tard cette thématique certainement dans le cadre d'une autre investigation tant le sujet est passionnant. En attendant, si l'établissement, collège n°3 entre autres, souffre d'une attractivité médiocre auprès des familles issues de différents groupes sociaux, les travaux sur les *school mix effects*, relatifs aux effets de l'hétérogénéité sociale dans les classes sur les résultats scolaires, cités par Barrault-Stella (2018) concluent que :

³⁷⁵ La carte scolaire permet l'affectation d'un élève dans un collège ou un lycée général ou technologique correspondant à son lieu de résidence. Toutefois, chaque famille a la possibilité de formuler une demande de dérogation afin que son enfant soit scolarisé dans un établissement de son choix. Site du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse mis à jour avril 2018. www.education.gouv.fr Pour chaque établissement, une fiche synthétique présente une information complète sur sa structure pédagogique, ses taux de réussite aux examens sur 5 ans, les points forts de son projet d'établissement et les priorités de sa politique éducative. Des « journées portes ouvertes » à l'intention des parents des futurs élèves sont organisés par les chefs d'établissement. Elles permettent de connaître les conditions de travail proposées aux élèves et de poser toutes les questions inhérentes à l'organisation au sein de l'établissement : règlement intérieur, traitement de l'absentéisme, communication avec parents, etc.

« La « mixité » n'est pas l'élément le plus central pour expliquer les inégalités scolaires, étroitement dépendantes des milieux sociaux d'appartenance et des ressources culturelles inégales des familles (Barrault-Stella, 2018)³⁷⁶.

Ainsi, il est probable que nous assistions grâce à cet extrait (n°38 bis) à une réalité complexe à comprendre car nous sommes confrontés à deux idées inextricables. La première relève de la « liberté de choix » de l'établissement des parents qui légitimement font des calculs rapportés aux coûts et avantages afin d'orienter et placer leurs enfants dans les meilleurs collèges-lycées. Sauf qu'il existe des phénomènes qui les dépassent, des choix qu'ils doivent adopter parfois de manière paradoxale, en conciliant plusieurs paramètres temporel, géographique et position socio-professionnelle. Concrètement, habitants en zone rurale (côte est ou ouest) des parents se sont conditionnés à se lever de très bonne heure (4 heures du matin), afin de pouvoir déposer leurs enfants dans les « meilleurs » établissements secondaires de la ville, des lycées en particulier car l'écramage se fait à ce niveau-là, afin de garder leur position sociale compte tenu qu'ils appartiennent souvent à la couche socio-éco-culturelle moyenne voire supérieure. Ce phénomène est caractérisé par Berthelot (1985)³⁷⁷, en sociologie de l'éducation par « phénomènes de surdéterminations temporelles, géographiques et positionnelles » et par celui de « l'intelligence du social » (2015). Cela signifie que pour les auteurs, il est possible d'avancer ici une forme de victimisation devant les inégalités scolaires qui sont des reproductions d'inégalités sociales (Barrault-Stella, 2018 ; Tanguy, 2016)³⁷⁸.

Par ailleurs, du point de vue physiologique, la période de l'adolescence est connue pour comporter ses phases de construction de la personnalité, relativement gérables selon les parents et les adultes. Par mimétisme ou par opposition, les jeunes se cherchent continuellement dans un rapport qui peut être conflictuel ou paisible mais leurs attitudes sont inhérentes aux change-

³⁷⁶Lorenzo Barrault-Stella, 2018. Carte scolaire : au-delà de la « mixité », comment l'État entretient les inégalités » URL://www.metropolitiques.eu/Carte-scolaire-au-dela-de-la-mixité-comment-l-Etat-entretient-les-inegalites.html.

Dans cet article de Lorenzo Barrault-Stella (2018), la carte scolaire est présentée comme un instrument au service de la mixité sociale et de l'égalité. Mais l'auteur dénonce le fait que l'État entretienne les inégalités sociales. En effet, pour lui, « la carte scolaire est une politique qui, tout en permettant aux acteurs étatiques de planifier et d'organiser la scolarisation du plus grand nombre, laisser perdurer les inégalités sociales autour du « choix » de l'école en offrant aux groupes disposant des ressources adéquates diverses latitudes pour s'accommoder des contraintes étatiques. » (.../ ...) « Ou comment faire mine de satisfaire les aspirations scolaires croissantes des différents groupes sociaux tout en permettant aux mieux dotés de consolider leur positions ». Il propose de sortir d'un « mode de pensée focalisé sur la « mixité » que la carte scolaire est censée produire-mode de pensée conduisant à spatialiser les phénomènes sociaux et à occulter la dynamique des rapports de classes dans leur ensemble- on pourrait repenser les fondements structurels des stratégies socialement différenciées des familles ». L'un des leviers politiques qu'il préconise est « la production d'une offre scolaire plus homogène et égalitaire, contre l'individualisation des politiques éducatives et l'accroissement de la hiérarchie entre les établissements, impulsés notamment par les milieux économiques (Tanguy 2016) ».

³⁷⁷Berthelot, 1985. La socialisation et la scolarisation.

³⁷⁸ Barrault-Stella, 2008., op. cit.

ments physiologiques, naturels, environnementaux qu'ils subissent. C'est ainsi que les uns avec agilité (ou pas) arriveront à tourner en dérision et ou en leur faveur des situations difficiles tandis que les autres resteront bloqués pour différentes raisons. C'est pourquoi l'extrait n°38 bis nous rappelle l'autocritique d'un apprenant au sujet des conditions de travail en classe. En effet, ce dernier utilise une métaphore végétale à connotation péjorative (*pehu* : feuilles naturelles sèches mais également au sens figuré déchets de la société moderne) et médicale (« *maladies, d'abord c'est petit et après ça fait grand* ») pour illustrer sa part de responsabilité, sa propre attitude dans la dégradation des conditions d'étude en classe. Il indique alors l'effet-groupe qu'il peut subir ou pas. Dans la même veine de représentations négatives, la déclaration « *des fois, ils aident, des fois, ils se moquent* » illustre la dualité comportementale de certains jeunes. En effet, la classe est souvent la scène de l'alternative qui s'offre à eux, celle qui se résume à l'entre-aide ou bien à l'humour à double tranchant. Dans ce contexte général, l'avis voire le rôle des pairs peut avoir un impact insoupçonné sur leur personnalité en construction, leur orientation et leur schéma de pensée.

Cet extrait nous donne enfin l'occasion d'aborder et développer les gestes professionnels (chapitre 6) selon Bucheton & Soulé, en particulier le « pilotage de la leçon » et « l'atmosphère » (2009 :34). En effet, selon leur modèle multi-agenda des préoccupations enchâssées, les élèves sont ici victimes d'une combinaison d'irrégularités sur trois niveaux. Au niveau intérieur entre pairs, les individus évoquent les termes de « ennui » et « *pehu* » (déchet), au niveau extérieur autrement dit au niveau de la formation de l'enseignant (pilotage de la leçon) et enfin au niveau structurel ou contextuel car l'établissement est considéré comme ZEP où la carte scolaire mais surtout la mixité sociale joue un rôle primordial.

I.3.2.2 Faiblesses de « surface » des apprenants

Cette section veut illustrer les faiblesses des apprenants qui trouvent leur origine dans l'insuffisance de compétences disciplinaires notamment linguistiques (outils de langue) et plus précisément langagières (compréhension, production, interaction orales et écrites). Nous apportons alors une analyse plus resserrée sur la pédagogie alors que la première était systémique (1.3.2.1 « l'ambiance de classe »). Nous aborderons l'exemple de la phonétique, de la production orale et celui du rapport à l'écrit.

1.3.2.2.1 Difficultés liées aux compétences linguistiques : la phonétique

Si ces difficultés ne sont ni originales ni spectaculaires, c'est qu'elles mettent la langue tahitienne au diapason de n'importe quelle discipline scolaire au sens de Chervel (1988) et de

science linguistique au sens de Saussure (2005). En effet, le premier exemple porte sur l'aspect phonologique et phonétique³⁷⁹ de la langue tahitienne.

Dans le cas soumis à notre analyse, il s'agit d'adolescents scolarisés au collège n°3, en zone rurale qui associent le cours de LCP (pour la plupart d'entre eux) à un véritable « traumatisme » au motif que l'activité favorite de l'enseignante est la transcription phonétique. Il faut ajouter que la dernière l'utilise telle une épée de Damoclès en cas d'insurrection en classe. Pour autant, ils partagent pour la plupart le même tourment, celui de la peur du jugement par les pairs et cela quelle que soit la cause de leur faiblesse. En clair, il semble que les soucis d'ordre articulatoire (accentuation, diction, élocution etc.), phonologique (étude des systèmes de sons) et phonétique (transcription des sons) soient un prétexte à la peur d'être marginalisés. Dans l'extrait n°35 bis, récolté au sein du collège 2 qui est situé sur la côté ouest en milieu plutôt rural, les difficultés de l'élève E9, en l'occurrence, sont d'abord articulatoires « *il y a des mots c'est dur à prononcer* ». S'il n'est pas en mesure de justifier cette faiblesse par un exemple concret « *Chais pas 'oi* », l'élève n°8, lui, renchérit par la conséquence d'un mauvais découpage du mot (accentuation et articulation). En effet, il court le risque d'être jugé par les pairs et taxé de « non-locuteur » sous-entendu de « non-tahitien ». C'est le sens de l'affirmation « *Tu sais pas parler en tahitien !* ». Si cette dénomination peut faire l'effet d'un couperet, elle vient sans doute ébranler sa dignité de tahitien, de polynésien mā'ohi. Le malaise lié au jugement des jeunes est perceptible et renforcé par les moqueries des pairs qui guettent la moindre erreur, qu'elle soit de l'ordre de l'accentuation dans le mot, de la segmentation de l'énoncé oral ou de l'intonation dans le discours.

« LR (1 :12) Au collège, vous parlez en quelle langue ?

E8 : *Français ! (Pourquoi vous ne parlez pas en...pourquoi vous ne parlez pas en tahitien au collège ?)*

E9 : *il y a des mots c'est dur à prononcer.*

E8 : *Ouais après ils vont dire : « tu sais pas parler en tahitien ! ». (Alors est-ce que vous vous dites, au collège...vous dites tous les 3 vous parlez en français ? Au collège, au collège ?)*

E7/E9 : *ouais ! (Vous parlez en quelle langue ?)*

³⁷⁹Rappel : Phonétique : transcription des sons du langage : alphabet phonétique ; phonologie : étude scientifique des systèmes de sons des langues naturelles.

E9 : français et un peu iho à ia tahitien.

E7 : ouais. (D'accord euh donc j'ai posé la question : Pourquoi vous ne parlez pas en...Pourquoi vous ne parlez pas en tahitien ?) -silence- (Et toi tu m'as dit parce que)-silence- (toi E9 tu m'as dit?)

E9 : c'est dur à prononcer les mots (c'est la prononciation qui est dure ?)

E9 : oui 'oi ! (Par exemple ?) Chais pas 'oi. »

(Extrait n°35 bis, collègue 2, E17-8-9)

Pour renforcer l'idée de la marginalisation, nous reprenons les propos de Jean-Marc Pambrun cités par Bruno Saura, qui conforte l'idée d'un mal être voire et d'un « sentiment de culpabilité ».

« On entend souvent dire que l'« on n'est pas mā'ohi si on ne parle pas sa langue ». Mesure-t-on les effets psychologiques d'une telle assertion sur les personnes originaires de Polynésie qui, pour des raisons familiales, sociales ou personnelles, n'auront pas été en mesure de la parler ? Elles auront le sentiment de ne pas exister et se sentiront marginalisées, tout en développant un sentiment de culpabilité. » (Saura, 2008 :493)

1.3.2.2 Difficultés liées aux activités langagières : les productions orales et écrites

En utilisant la technique de la transversalité thématique à partir des quatre rubriques de notre guide-entretien, nous recoupons à plusieurs occasions l'idée d'une incapacité linguistique : qu'elle soit de l'ordre de la compréhension, production ou interaction, écrite ou orale, ce sont autant d'activités langagières qui échappent à la maîtrise des apprenants. L'extrait n°3 nous révèle ainsi les faiblesses linguistiques des apprenants (Élève 5 et 6) qui sont pourtant en classe terminale série générale et qui ont délibérément choisi le tahitien en LV2 depuis collège. A plusieurs reprises, elles évoquent leurs manques, incompétences, incapacités. Si dans un premier temps, elles reconnaissent leurs connaissances passives « *je comprends le tahitien* », très vite, elles déplorent leur faiblesse en production syntaxique à l'oral « *je n'arrive pas à parler* » ou à l'écrit³⁸⁰, « *il y a des phrases que je n'arrive pas à faire* » et leur ignorance en terme lexical « *quand il y a des vocabulaires ou...que je connais pas* ».

LR-(04 :11) Vous répondez en quelle langue ? (À la maison)

³⁸⁰ Le contexte est ambiguë car il peut également s'agir du code écrit, rien ne l'indique expressément.

E6 : *En fait moi, je comprends le tahitien mais j'arrive pas à parler.*

(Donc E5, tu dis euh...)

E5 : *je réponds parfois en tahitien et parfois en français.*

(Et pourquoi « parfois »)

E5 : *Parce que euh il y a des phrases que je n'arrive pas à faire*

E6 : *Ouais voilà, c'est ça. (Lesquelles tu n'arrives pas à faire ?)*

E5 : *Ouais ça 'oi...*

E6 : *Quand ce sont de grandes euh...*

E5 : *Voilà...enfin quand il y a des vocabulaires ou...que je connais pas*

E5 : *Oui, oui. Enfin, ça dépend si je sais que euh je ne vais pas arriver à dire ce mot, ben je dis en français ! (Alors par exemple, quand on te parle euh quand tes parents te parlent en tahitien, euh...tu réponds systématiquement en quelle langue ?) En français la plupart du temps. (En français ? Et toi ?)*

E6 : *En français aussi. (D'accord. Mais euh tu pourrais le faire en tahitien ?)(Extrait n°3, Lycée 3, Élève 5 et 6)*

Ainsi les difficultés déclarées participent du frein à la communication et du malaise social.

1.3.2.2.3 La préférence pour l'oral et le rapport à l'écrit

Parmi les thématiques récurrentes liées à la dualité satisfactions *versus* déplaisirs que procure la LCP figure la préférence des apprenants pour l'enseignement oral qui n'est pas spécifique aux LCP. Plusieurs élèves affirment leur prédilection pour le code oral pour des raisons intrinsèques à celui-ci : un mode d'expression plus rapide, interactif, obligeant le locuteur à terminer la phrase commencée, à enchaîner une phrase à une autre, quelles que soient les conditions de communication. De plus la situation de l'expression orale est une activité sociale qui introduit de nouvelles variables liées à la personnalité. Il n'y a ainsi aucune surprise à ce que les jeunes apprécient l'expression orale en classe et en LCP.

« La situation sociale implique toujours un affrontement d'autrui qui engendre des états d'excitation ou d'inhibition d'autant plus intenses que la

distance sociale entre les personnes est grande, et que l'objet du discours est plus important» (Fraisie & Breyton, 1959) ³⁸¹.

Concernant le code écrit, si l'expression est plus lente c'est qu'elle demande à l'esprit un temps de réflexion pour composer. Cela représente un obstacle parfois difficile à franchir pour certains élèves. De même, la situation de l'expression écrite est distincte de l'expression orale puisqu'à l'écrit, il s'agit souvent d'une activité solitaire, l'individu est seul en face d'une feuille de papier ou d'écran d'ordinateur. Enfin l'acte d'écrire est souvent perçu comme une contrainte compte tenu de l'effort à fournir à la fois dans sa dimension scripturale et cognitive³⁸². En effet, pour certains apprenants LCP, la graphie (tenue de l'outil scripteur, tracé des lettres, propreté du cahier) ou la copie « *on recopie ce qu'il y a au tableau* » sont des actions fatigantes, il n'est pas rare d'entendre les jeunes s'exclamer « *c'est *fiu* d'écrire !* »³⁸³. De même, plus le niveau d'enseignement monte, plus les activités d'écriture se complexifient et se diversifient (type de textes, registre littéraire, modalités de compositions : rédaction, dissertation, commentaire varié, compte rendu, rapport etc.). Cela suffit à justifier l'origine de céphalée de certains élèves : « *ça fait mal à la tête, à force de réfléchir* »³⁸⁴.

Si l'affirmation de la préférence pour le code oral n'a rien d'une révélation, le code écrit garde ses lettres de noblesse en LCP lorsqu'il s'agit de transcrire et de sauvegarder la mémoire des anciens. Dans ce cas-là, les élèves lui reconnaissent un atout indéniable, celui fortement lié à l'affectivité des grands parents. Grâce à l'exercice de l'écriture (transcription, réflexion, rédaction, production affichage d'exposition), ils découvrent et partagent l'univers de leurs aînés envers qui le respect est traditionnellement marqué. La motivation de pouvoir converser avec les anciens (Extrait n°36), la curiosité d'apprendre d'eux, la volonté de communiquer avec eux, voilà autant de facteurs stimulants et fédérateurs.

« **E8** : *C'est intéressant de comprendre et parler avec les grands parents* »

(Extrait n°36, Lycée 3, Élève 8).

Autre exemple.

« *LR (20 :43) ... (Qu'est-ce qui t'as plu alors ?)*

³⁸¹ Fraisie & Breyton. 1959. Comparaisons entre les langages oral et écrit.

³⁸² Ibid.

³⁸³ Fiu : être fatigué, las. « C'est fiu d'écrire » : c'est fatiguant d'écrire.

³⁸⁴ (retrouver l'extrait et mettre en notes de bas de page)

E4: *L'année dernière, j'étais avec madame x.....et j'avais déjà fait, du coup, j'ai juste repris cette histoire de ma grand-mère. (Tu as triché ?) - Rires- Non, elle n'est plus-là en fait, alors, j'ai toujours gardé.*

E6: *Quand on nous dit d'aller questionner nos grands-parents, on découvre en même temps leur vie d'avant et c'est carrément bien.*

E4: *Après elle affiche au mur, alors pour nous c'est bien. (Ça vous valorise et ce que vous avez fait. Ah ben, c'est cool alors.) » (21 :45)*

(Extrait n°11, Lycée 3, El 4-5-6)

La dimension utile, pragmatique de l'écrit donne du sens à l'apprentissage des LCP qui se situe dans le prolongement d'un exercice oral : interviewer « questionner les grands-parents ». Cette stimulation et motivation illustrent en particulier le contre-exemple de stéréotypes collés aux apprenants polynésiens concernant leur rapport à l'écrit que l'on dit conflictuel. Parallèlement à cette émulation créée par l'écrit, nous ne pouvons écarter la comparaison avec le foisonnement des premiers manuscrits tahitiens « puta tupuna » au début du XXème siècle (Saura, 2008). En effet, à l'instar de Bautier et Rochex (1997), cela illustre le fait que le rapport à l'écrit est un rapport réflexif au langage et au monde. Ainsi, les apprenants s'inscrivent directement dans cette approche, donnant du crédit au rapport à l'écrit dans les représentations des jeunes puisque l'écrit continue son œuvre de mémoire.

I.3.2.3 Conséquences d'un enseignement en pointillé ou discontinuité des LCP, preuves de non maîtrise du phénomène par les autorités

Quelles sont les différentes difficultés liées aux LCP en milieu secondaire ? Il convient de rappeler en priorité l'absence d'assises linguistiques et culturelles dans le cercle familial puisque la langue tahitienne n'est plus la langue maternelle depuis bien longtemps, depuis les années 60 en particulier. Si les *habitus* au sens bourdieusien ne sont pas ancrés dans la société depuis ce temps, aujourd'hui, dans le second degré, cela se traduit par un apprentissage des LCP en pointillé. En effet, l'aspect quantitatif de notre corpus-apprenant (84 élèves interrogés) nous a permis de constater ce phénomène d'intermittence qui est exalté par l'absence de visibilité dans le continuum curriculaire. Cela signifie que les élèves ont commencé à tous les niveaux d'enseignement : en maternelle et en école élémentaire de manière obligatoire et à chaque palier d'orientation des collèges et lycées, au gré des réformes et de manière facultative. Si l'espoir est permis de penser que l'apprentissage est effectif officiellement depuis les années 82 au niveau primaire, dans la réalité, la situation est bien différente à en juger les dis-

positifs d'expérimentation autour de l'ECOLPOM et du renforcement de cet enseignement en cycle 3 depuis les années 2004-8 à 2014. Si le combat de la sauvegarde et de la transmission des LCP est une cause acquise dans les représentations individuelles, dans les pratiques sociales, la préférence pour les LCP sur la langue et culture françaises est loin d'être actée ni assumée.

Quant au niveau secondaire, la situation est rendue complexe par l'aspect discontinu que cet enseignement peut revêtir compte tenu des disparités structurelles et contextuelles des établissements secondaires de Tahiti et des nombreuses réformes dont celles du collège en 2016. En d'autres termes, non seulement, un élève peut choisir cet enseignement en 6^{ème} sans aucune notion de langue tahitienne mais il peut également s'en défaire à n'importe quel niveau d'enseignement ou palier d'orientation selon le choix de langue vivante 2 ou 3. En outre, si cette palette d'offres de formation (langues ou options) peut devenir un atout de recrutement et ou de sélection d'un public scolaire déterminé au sein d'un établissement secondaire, pour le gestionnaire des emplois du temps, elle peut devenir un véritable casse-tête chinois tandis que pour les enseignants LCP, elle est la pierre d'achoppement de la pédagogie différenciée en LCP lorsque cette dernière est mise en œuvre. En somme, l'hétérogénéité des cas de figure dans l'apprentissage des LCP est le produit d'une labilité contextuelle liée à la structure caractéristique du second degré.

A l'instar des disciplines scolaires ayant un statut facultatif ou optionnel, la LCP subit les effets d'un enseignement en discontinuité qui se traduit dans la pratique enseignante par la différenciation pédagogique. Si cet aspect du métier peut être éclipsé, il nous semble que les enseignants qui la mettent en œuvre sont confrontés à un problème plus insidieux. Il s'agit d'un sentiment d'impuissance face à une réalité qui les dépasse. Elle se révèle notamment de la part des apprenants par les plaintes relatives aux révisions de bases qui s'éternisent, donnant ainsi l'impression d'un enseignement ankylosé. Cette scène illustre une forme de « souffrance » des enseignants qui œuvrent en isolement, chacun dans ses classes, si les collègues de la discipline rencontrent les mêmes problèmes, aucune solution ne semble les soulager. Pour certains élèves, ils continuent de subir un piétinement pédagogique qui peut participer d'une mauvaise image des LCP.

" **E11** : Ben des fois, je suis complètement largué ! Comme on n'a pas les bases...C'est trop intensif le changement de niveau, on n'arrive pas à suivre et on n'a pas été habitué."

(Extrait n°42, lycée 2. Élève 11)

En conclusion, quelle que soit la nature des obstacles relatifs à l'enseignement des LCP, qu'ils relèvent du physiologique, du pédagogique, du didactique, du structurel propre au second degré, tous deviennent des motifs rédhibitoires pour les apprenants de LCP. Ils entraînent des effets négatifs sur l'appréhension du regard de l'autre, sur l'estime de soi, sur l'absence de motivation et par extension, sur les mauvais comportements qui peuvent déborder, si aucun changement n'est trouvé, sur le décrochage voire l'échec scolaire. Pour autant, contrairement aux autres disciplines scolaires, l'enjeu de l'enseignement des LCP garde à l'évidence une portée politique, celle qui consiste à « rendre la parole aux Mā'ohi » notamment, et pourquoi pas dans un avenir même lointain, à envisager « une évolution hors de l'ensemble français » possible.

« Le combat pour la langue a une dimension strictement langagière, à travers la défense, la sauvegarde du reo mā'ohi, et une dimension politique dans le fait de rendre la parole (parau) aux Mā'ohi et de faire vivre leur langue (reo) en toute occasion ». (Saura, 2008 : 194)³⁸⁵

II. REPRESENTATIONS POSITIVES : APPRENTISSAGE VALORISANT ET VALORISE

Au long de la première partie de ce chapitre consacré aux représentations des apprenants LCP, nous avons développé les circonstances et motifs de la dévalorisation des LCP dans les milieux sociaux : familial, scolaire et sociétal. L'objectif étant d'éprouver nos hypothèses de recherche dont l'une porte sur la classe LCP considéré comme un vivier ou un « creuset » d'« exclus de l'intérieur ». Tentative que nous allons achever par l'étude de l'orientation située aux différents paliers de sélection au collège et au lycée au chapitre suivant. Pour autant, les perceptions au sujet des LCP ne sont pas toutes négatives, sombres et désespérantes, c'est l'objet de la seconde partie du chapitre V. Quelles sont ces représentations positives, d'où proviennent-elles, en quoi nous intéressent-elles ? Les éléments valorisants impactant l'enseignement-apprentissage des LCP se situent sur au moins trois niveaux. En premier lieu, l'apprentissage des LCP a une dimension patrimoniale, identitaire et idéologique très importante car il participe de la construction identitaire : individuelle et collective, en cours de réalisation et en projection, consciente et inconsciente. Ensuite, le second élément de valorisation

³⁸⁵ Le professeur Bruno Saura développe le rapport étroit et politique entre la langue et la terre dans les écrits culturalistes de Turo Raapoto qui écrivait « E aha atu ra te auaa no te hoē nūnaa aita tona e reo, e aita to na e fenua. Teie te auaa : aita ihoā o na, inaa aita to na e parau, aita hoī e vauvau. E iōa noa o na, e ata pee noa » (Turo Raapoto, 1988 :44). Traduction « Qu'est-ce qu'un peuple sans langue, et sans terre ? Eh bien, il n'existe pas, il n'a pas de voix, il n'a pas de réalité. Ce n'est qu'un nom, un nuage qui passe. » (Saura 2008 : 194)

est extérieur à l'apprenant dans le sens d'une instrumentalisation des LCP ou d'une perspective stratégique et pragmatique. Pour terminer, l'analyse aborde un troisième niveau, celui de la posture d'enseignant vue par les apprenants, il sera alors question de pratique professionnelle, entre crédibilité, exemplarité et réputation.

II.1 QUESTIONS PATRIMONIALE, IDENTITAIRE ET IDEOLOGIQUE.

II.1.1 LCP : valeur patrimoniale affective

A la question, quels sont les atouts de l'apprentissage des LCP, nombreux sont les élèves qui ont révélé leur attachement à la dimension patrimoniale « *C'est notre culture ho'a 'oi* »³⁸⁶ des langues polynésiennes (tahitienne, marquisienne, rurutu, raivavae, rapa). Étroitement liée à leurs grands-parents, pour la plupart, cette langue maintient un lien affectif fort par le simple biais de la communication : « *parler avec nos grands-parents* ». Si pour certains jeunes, les formes linguistiques sont défailtantes par manque d'assises, la culture reste le prétexte pour maintenir le contact intergénérationnel et permettre la transmission patrimoniale. Il se profile dans leurs discours l'idée d'un devoir moral vis à vis de la culture polynésienne, tant évoqué par les socio-anthropologues :

« Après, c'est notre culture quoi et il va bien falloir apprendre notre culture et pouvoir le parler avec nos grands-parents » (Extrait n°36).

En effet, si converser avec les grands parents permet la transmission, les jeunes manifestent un grand intérêt à apprendre de leur vie passée, de valoriser leurs vécus, leurs traces, leurs mémoires : « *d'aller questionner nos grands-parents, on découvre en même temps leur vie d'avant et c'est carrément bien* ». C'est à ce titre qu'ils qualifient les LCP de « langue des ancêtres » et parfois seulement celle des parents.

LR (20 :45) « Est-ce qu'il y a des notions que vous aimez bien lorsqu'elle les traite ?

E4 : *Idées de progrès parce qu'en fait, on a travaillé sur des trucs d'avant et après, on nous a demandé d'aller voir nos grands-parents pour savoir ce qui se passait à leur époque, comment c'était, qu'est-ce qui a changé aujourd'hui. (Qu'est-ce qui t'as plu alors ?) L'année dernière, j'étais avec madame J.....et j'avais déjà fait, du coup, j'ai juste repris cette histoire de*

³⁸⁶ En linguistique tahitienne, les modalisateurs « ho'i » ('oi dans la plupart des discours) et « pa'i » désignent la confirmation, l'insistance) sauf que le premier se distingue du second par une subtile nuance de connivence entre locuteur et interlocuteur. Ainsi « c'est notre culture iho à ho'i » signifie « c'est notre culture, vraiment, voyons, tu le sais bien ».

ma grand-mère. (Tu as triché ?) -Rires- Non, elle n'est plus-là en fait, alors, j'ai toujours gardé.

E6 : *Quand on nous dit d'aller questionner nos grands-parents, on découvre en même temps leur vie d'avant et c'est carrément bien.*

E4 : *Après elle affiche au mur, alors pour nous c'est bien. (...)*

(Extrait n°11. Lycée 3. El 4-5-6)

Ainsi la place des grands parents est importante dans les représentations des jeunes et le respect envers eux est de mise dans l'ensemble de leurs paroles transcrites. Cette valeur patrimoniale affective des LCP est également associée à l'enracinement des valeurs, à l'ancrage à la terre. Certains élèves évoquent pour cela leur attachement à la « langue natale ».

II.1.2 LCP : valeur communicationnelle en milieu tahitianophone ou la « fracture coloniale »

Cette « langue natale » est un vecteur de communication avec certains parents tahitianophones en dépit des limites dialogiques et linguistiques des enfants. L'extrait suivant est particulièrement intéressant pour ce qu'il ne dit pas. Avant tout, si un long silence s'installe dans ces premiers échanges, c'est au motif que la nécessité ou le devoir (presque moral) de parler tahitien « il faut » est une question complexe et ambiguë. Pour autant selon ces élèves, une des valeurs de la langue tahitienne reste la communication avec les parents en dépit de la domination linguistique et culturelle françaises. En effet, par endroits, il semble que l'environnement familial sociolinguistique reste tahitianophone « *comme les parents parlaient déjà tahitien* », cette situation justifie alors l'obligation d'apprendre les LCP à l'école pour rester en contact avec les parents biologiques « *obligé alors de comprendre pour répondre* » « *à la maison* ». Toutefois, nous avons analysé plus haut que ces bribes de conversations étaient souvent réduites à des formes injonctives, des expressions de violence et d'aboulie.

LR : « Pourquoi il faut parler tahitien ? Est-ce que vous pensez qu'il faut parler en tahitien ? -Pas de réponse. Long silence. C'est nécessaire de parler en tahitien ou pas ?)

E2 : *En fait comme les parents parlaient déjà tahitien, donc on est obligé alors de comprendre pour répondre. C'est juste ça.*

(Extrait n°13 Bis-1. Lycée 3. El 1-2-3)

E1 : *Avant, c'était interdit de parler en tahitien.*

E2 : *Ouais, mais quand je suis né. (Oui, quand tu es né, quoi alors ?) Ben, mes parents me parlaient souvent en tahitien et moi je ne comprenais pas trop. Je voulais apprendre et c'est par là que j'ai commencé à faire du tahitien à l'école pour répondre à la maison. Voilà ».*

(Extrait n°13 Bis-2 Lycée 3. El 1-2-3)

Ensuite l'énoncé de E2 « C'est juste ça » est intrigant par ce qu'il « cache ». C'est l'extrait n°13-bis-2 qui nous fournit quelques éléments de réponse, puisque E1 donne la preuve de l'intériorisation de l'interdiction linguistique par une génération qui ne l'a pas connue « *Avant, c'était interdit de parler en tahitien* ». En effet, qu'ils l'aient apprise dans un enseignement d'histoire, de cours de langue LCP ou dans un milieu privé, religieux protestant ou autre, le résultat est le même : le fait colonial est désormais assimilé par les jeunes dans leur discours. Que faut-il comprendre ? Nous pensons que les adolescents sont pris entre deux injonctions contradictoires. La première étant la nécessité ou la contrainte de comprendre la langue dans un milieu familial tahitianophone malgré leurs frustrations de difficultés de communications (en tant que mauvais locuteurs). La seconde est liée à l'intériorisation de l'interdiction linguistique quand bien même ils ne l'ont pas vécue. Cela signifie que cette contradiction est la manifestation, une illustration de la fameuse « fracture coloniale ». Il s'agit en effet de l'interdiction dans les pratiques familiales d'avant mais qui persiste dans les représentations par intériorisation et la nécessité aujourd'hui de l'appartenance culturelle. Face à cette contradiction, les jeunes (et certainement les familles) ont des attentes par rapport à l'école « *c'est par là que j'ai commencé à faire du tahitien à l'école* ». La construction « c'est par là » (pronom démonstratif, préposition, adverbe de lieu ou de temps) indique la prise de conscience d'un changement à réaliser dans un but précis « *pour répondre à la maison* ». Ainsi ils attendent de l'école une aide.

Les enseignants LCP gagneraient à considérer cette attente inhérente à cette contradiction sociale et inconsciente. De même si le fait colonial est assimilé, comment est-il perçu à la fois par les enseignants et par la communauté éducative ? Est-il instrumentalisé, si oui, dans quelle perspective ? Ce sont autant d'interrogations que doit considérer l'enseignant LCP pour rejoindre les problématiques de curriculum liées au devoir de mémoire d'une part, mais elles

mériteraient une réflexion politique sur la notion de « fracture coloniale » relative aux mouvements intellectuels postcoloniaux, d'autre part.

Pour compléter sur l'enjeu communicationnel des LCP, le contenu de l'extrait n°36 aborde l'importance des médias notamment de la télévision locale qui diffuse des journaux et des émissions en langue tahitienne, sans oublier les stations de radio locales. Le milieu médiatique participe ainsi à la valorisation et au maintien de la vitalité ethno linguistique polynésienne. La présence importante de ces médias au quotidien devient une motivation complémentaire dans leur quête d'apprentissage.

« (03 :26) **E8** : Déjà dans ma famille, quand on me parle en tahitien, je comprenais rien. Après, c'est notre culture quoi et il va bien falloir apprendre notre culture et pouvoir le parler avec nos grands-parents. Et aussi à la **télé**, quand il y a des sujets en tahitien, c'est intéressant aussi de comprendre, comment il faut bien parler et tout. (Et toi E9 ?)

E9 : ça fait partie de notre culture, ne pas savoir d'où l'on vient, c'est un peu triste aussi, **ne pas savoir nos racines**. Voilà ».

(Extrait n°36-Lycée 3 zone rurale. El7-8-9)

II.1.3 LCP : marqueur d'identité ?

Question lancinante en sociologie ou en anthropologie : faut-il parler une langue pour se sentir de la culture du pays ? (Saura, 2008 : 491-494 ; Poirine 1992). « Patrimoine » et « Identité » sont des notions intrinsèquement liées à la langue d'un peuple, les jeunes y sont également attachés. La LCP est un marqueur d'identité important pour eux car lorsque les uns dénoncent leur propre insécurité linguistique, les autres revendiquent fortement leur appartenance à la culture artistique tahitienne et ou polynésienne.

Dans les établissements secondaires, il existe au moins un des deux événements organisés par les enseignants LCP : il s'agit de la « journée polynésienne » appelée aussi « journée des langues », « journée patrimoine » et le festival de l'art oratoire « concours 'ōrero ». Si les deux sont annuellement organisés, le premier s'adresse au public des établissements respectifs (d'ailleurs le phénomène s'est étendu au primaire jusqu'à l'université) tandis que le second, s'inscrivant dans le cadre d'un concours co-financé par le territoire et les établissements, il s'adresse au public (classes LCP) des établissements participant au festival « 'ōrero ». Étant donné que ce concours fera l'objet d'une section (Chapitre 6. II-5 Etat des lieux du dispositif pédagogique 'ōrero), nous ne développerons que le premier événement.

II.1.3.1 La « journée polynésienne » : identité authentique ou surjouée ?

L'extrait n°28 dévoile plusieurs thématiques liées à la langue comme marqueur d'identité qui est mise à l'honneur lors de la « journée polynésienne » dite « journée des langues ». Généralement, pour l'établissement entier, c'est une journée banalisée au cours de laquelle les classes (généralement de LCP mais pas uniquement) valorisent leurs travaux de l'année, une activité pédagogique liée à la culture et langues polynésiennes. On y trouve souvent une scène surélevée sur laquelle les danses, les chants, les déclamations de genre littéraire, les morceaux de musique sont exécutés par les élèves. La « journée polynésienne » devient un événement phare puisqu'elle donne à voir diverses activités culturelles dit traditionnelles autour de savoirs faire et de savoirs être polynésiens. Son existence est souvent pérennisée sous forme de projet d'établissement qui fédère la communauté éducative selon les organisateurs et les équipes pédagogiques étant donné que la rotation (« turn-over ») des enseignants métropolitains est d'environ 60%-50% chaque année.

Durant cette manifestation qui fait souvent office de fête de fin d'année scolaire, les enseignants LCP et leurs classes LCP se distinguent nettement par leurs qualités logistiques d'organisation de la préparation et service de repas, d'animations et de productions de spectacles. Des usages comme des gestes techniques du quotidien, des pratiques culinaires d'antan ou des démonstrations liées à la pharmacopée et à la cosmétologie sont fréquemment mis en exergue. En fait, pour les apprenants, valoriser cette identité culturelle et artistique est une grande source de motivation et de satisfaction. Du côté des enseignants LCP, il s'agit d'un atout pédagogique et didactique non négligeable. C'est un horizon concret à un enseignement qui a peu d'implication sociale (globalement dans la société), il répond donc à un enjeu important d'apprentissage pour les élèves. Il s'agit d'un travail sur projet avec un objectif précis et finalement rassurant, des activités, une ritualisation, une valorisation et une médiatisation. Tous les ingrédients sont réunis pour plaire au grand nombre.

LR (...) (12 :06) (Donc vous aimez ces légendes ?)

E4 : *Par exemple les activités, par exemple la journée des langues (je n'entends pas bien) la journée des langues, on fait par exemple avec Mme C, on participe au festival en faisant des activités, ou c'est nous qui organisons. (...) (donc vous aimez ce type d'événements) -rires timides- (ben oui, il faut dire. Et pourquoi cet événement vous plaît ? En quoi est-ce que ça vous plaît ?)*

E4 : *Ben il y a des prestations, et il y a du 'ori tahiti, nous on a tous grandi avec ça, et voir des élèves chanter, c'est euh c'est bien ! Ou bien les personnes chantent, on aime bien ! (13 :22) »*

(Extrait n°28. Lycée 1. El 1-2-3-4)

Si cette journée est ainsi sollicitée par toute la communauté éducative pour les mets typiques (et pantagruéliques) qu'elle offre, son aspect festif permet de faire découvrir aux enseignants expatriés du secondaire « la tradition polynésienne » qui s'exprime par la danse, les chants, les fleurs, l'ambiance festive démontrant l'abondance de la nature. Cela n'est pas sans rappeler les programmes de découverte de culture tahitienne par les tours opérateurs à destination des touristes. Elle permet également de valoriser l'établissement grâce au rayonnement médiatique qu'elle apporte.

Pour autant, notre position là-dessus est très ambiguë et la question subsidiaire pourrait être « valorise-t-on les bonnes choses ? » Nous portons un regard critique sur l'instrumentalisation de ces événements car certains enseignants LCP ne se rendent pas compte de l'instrumentalisation collective et inconsciente de leurs enseignements par la folklorisation. Il y a en effet un risque d'enfermement de l'identité culturelle polynésienne dans des traits culturels simplistes, des clichés, des stéréotypes qui ne sont pas sans rappeler le mythe du Bon sauvage de Rousseau, le mythe de l'Heureux tahitien de Diderot. En bref, il s'agit de l'image du Tahitien bon vivant dans une nature luxuriante préoccupé uniquement par sa jouissance immédiate. Selon nous, si telle est l'image véhiculée alors les enseignants LCP (et globalement la communauté éducative) seront incapables de répondre à la « fracture coloniale », bien au contraire, ils l'entretiendront. De même s'il peut y avoir une transmission de techniques d'antan et d'artisanat local contemporain, il n'empêche qu'elle se déroule très souvent en langue française ! Cette banalisation par ce « spectacle de la culture » (Babadzan, 2009), en langue française, nous semble être un piège qui emprisonne les enseignants LCP et leurs élèves lorsque sa finalité n'est pas pensée ni l'enjeu langagier valorisé. Cela signifie que cette journée devrait se dérouler dans une situation de type immersion où l'échange verbal, l'interaction se fait en langue locale sans laquelle l'accès aux concepts culturels serait limité. Ainsi quel lien peut-on faire avec les propos de Billiez (1985)³⁸⁷ au sujet de la langue comme marqueur fort d'identité ? Il nous semble que la situation est similaire dans le sens où les jeunes, Algériens comme Polynésiens, démontrent que leur appartenance culturelle peut s'extérioriser et se passer de l'outil linguistique. Si la langue n'est effectivement pas le mar-

³⁸⁷ Billiez, 1985. « La langue comme marqueur d'identité ».

queur unique de l'identité, il n'empêche que sans elle, ils passent à côté de concepts authentiques au sens d'autochtones, du « terroir ».

Pour la « journée polynésienne » l'enseignement LCP n'a rien à gagner à en faire un enjeu important tel quel. En revanche, il gagnerait à ne pas se laisser folkloriser en en faisant une journée de revendications de ce qu'elle devrait être, de ce qu'elle peut proposer pour l'avenir des jeunes. Il s'agit d'auto-instrumentalisation et en particulier d'appropriation culturelle par les jeunes eux-mêmes. Cela signifie un processus en deux étapes : intégration de de l'héritage culturel soi-disant ancestral sans en avoir honte, en montrant au contraire leur maîtrise. Puis, la seconde phase est la rupture avec les anciens laquelle est transformée en valeur ajoutée, en plus-value. Ils la revendiquent ainsi comme étant un trait constitutif de l'identité dans une forme traditionnelle. En d'autres termes, ils maîtrisent un héritage culturel, ils le dépassent, ils se l'approprient et ils en font ce qu'ils veulent. C'est ce que les étudiants de l'université de Polynésie ont réalisé lors de la « journée polynésienne » de 2015, la plus percutante de toutes à notre avis, car les jeunes se sont approprié un chant traditionnel polyphonique appelé « tārava raromata'i ». L'opération bien que délicate (dans une société assez conservatrice concernant les arts) a été couronnée de succès. Elle vient illustrer l'approche résiliente de cette appropriation culturelle d'une part, et le fait que l'université de Polynésie française (à l'instar de celle de Nouvelle Calédonie ou celle de Nouvelle-Zélande Waikato) doit être le fer de lance du dépassement culturel, d'autre part.

II.1.3.2 Le « concours 'ōrero » : identité construite ou subie ?

(Cf. Chapitre 6. II-5 État des lieux du dispositif pédagogique 'ōrero)

L'enseignement-apprentissage de l'art déclamatoire, oratoire appelé « 'ōrero » est innovation pédagogique, reconnue comme tel dans l'enseignement primaire depuis le label européen de 2010 (?). Si ce dispositif d'enseignement au niveau primaire mais également secondaire est la cible de plusieurs reproches (enseignement élitiste, apprentissage basé sur la mémorisation, travail en interaction absent, travail de communication insuffisant), il représente également la présence valorisée des LCP à l'école. En d'autres termes, il est devenu un symbole fort. Toutefois, à notre niveau, cette présence scolaire mérite d'être pensée et exploitée pour répondre aux attentes de communication des jeunes dans leur combat contre la fracture coloniale identifiée précédemment.

II.1.4 LCP : marqueur d'appartenance religieuse et ethnique

Dans l'extrait n°15, nous découvrons une instrumentalisation légitime de la langue puisqu'elle permet l'affirmation d'une identité religieuse couplée d'une perspective de carrière professionnelle dans l'enseignement, au gré des opportunités conjoncturelles.

« E3 : *Enfin moi, d'abord j'avais décidé de faire prof de sport, mais comme il n'y pas de STAPS en Polynésie, donc j'ai décidé de faire prof de langue, comme dans ma religion mormone, à 18 ans, tu fais le choix d'une mission mais en attente d'une destination. Si c'est l'Espagne, je deviens prof d'espagnol ; si c'est la Polynésie alors je fais prof de tahitien. C'est ça alors. (C'est ça ton projet ?) Ouais, être prof.*

E1 : *C'est comme moi, protestant pa'i, depuis petit, je vais à école du dimanche, c'est avec là aussi que j'ai appris le tahitien. (Et qu'est-ce que tu veux faire plus tard comme métier ?) Gendarme. (Et tu penses que le tahitien va te servir quand tu seras gendarme ?) Quand on sera avec les amis Tahitiens en France, on pourra parler tahitien entre nous pour garder. »*

(Extrait n°15. Lycée 3. El 1-2-3)

Si le poids des confessions religieuses est réel dans les familles de souche polynésienne, deux arguments sont audibles ici en faveur des religions notamment évangéliques. En effet, celles-ci peuvent être un facteur structurant de l'identité polynésienne car elles assurent une base linguistique solide tout en permettant aux jeunes de se projeter dans le milieu professionnel. N'oublions pas que les plus grands théoriciens et idéologues polynésiens ont été des fils de pasteurs protestants et théologiens de formation : Henri Hiro et Turo a Raapoto en autres. De même, si le projet professionnel de l'Élève1 est lié à la défense des citoyens polynésiens en devenant gendarme, il n'empêche que le sentiment d'appartenance ethnique est marqué dans son discours. Une fois expatrié pour ses études en France, il sera important d'y perpétuer sa différence linguistique et culturelle : « *parler tahitien entre nous pour garder* ». Ainsi, pourrait-il être, à son tour, le « cannibale identitaire » de Chantal Spitz qui impose sa langue et sa culture à l'autre chez l'autre ? Dans les faits, si E1 revendique sa différence ethnique par sa différence linguistique chez l'autre (en France), il le fera dans les limites sociales et contextuelles qu'il subira.

II.1.5 LCP : valeur idéologique : un devoir de mémoire

Dans ce paragraphe, nous découvrons la dimension idéologique portée par l'enseignement des LCP et en particulier à travers les programmes d'histoire polynésienne. En effet, grâce aux nouveaux programmes des langues régionales (en septembre 2010 pour les lycées, en juillet 2012 pour les collèges), l'histoire spécifique des régions de France, les événements politiques conflictuels comme l'histoire de la colonisation sont devenus désormais des sujets d'études potentiels. Si certaines thématiques restent parfois délicates à traiter selon les enseignants (« liberté pédagogique ») et les publics scolaires (collège *versus* lycée) par établissements (public *versus* privé), leur existence témoigne des politiques éducatives volontaristes des ministères au niveau national. Localement, tout un pan de l'histoire politique, économique, littéraire et sociale de Tahiti et des îles est désormais accessible via la transposition didactique réalisée par les enseignants LCP formés à l'ex-IUFM depuis la création du CAPES de Tahitien en 1997 (mais en particulier depuis 2010 statut du Capes de langue régionale) jusqu'à aujourd'hui.

Que nous révèle notre corpus à ce sujet ? Les transcriptions des élèves ci-dessous témoignent des lacunes disciplinaires relatives au curriculum LCP en termes d'éléments historiques au sein du cursus scolaire. Celles-ci permettent d'interroger en effet deux faits : la question du curriculum formel et réel (Perrenoud, 1993) des LCP notamment en lien avec le « devoir de mémoire » dans une situation politique postcoloniale et la source de l'insécurité sociale et linguistique (Rigo, 2014).

E5 : *sur les connaissances personnelles ? (Oui !)*

E6 : *lorsqu'on fait nos exposés en classe. (Les exposés en classe ?) Là, il y a pas longtemps on a fait un exposé sur **Pooouuvana'a**, c'est ça ? Ben, ça nous a permis de savoir qui c'était.*

E7 : *ouais !*

E6 : *vu qu'on cherchait pas du tout à savoir qui c'était ...-petit rire des deux autres-ça enrichit nos connaissances en fait. (Pouvana'a, donc euh) Ou encore Pomare V-*

E7 : *on a travaillé sur le tombeau ! En tahitien, ça permet aussi de connaître ceux d'ici. Euh, le...comme Pouvanaa...En histoire, on n'apprend pas les personnages d'ici. On voit plutôt de la France, en tahitien c'est rare ! »*

A la question : que préférez-vous en cours de LCP, les élèves ont souligné l'intérêt cognitif de cet enseignement parmi d'autres régularités. L'enjeu d'un enrichissement personnel et intellectuel : « *connaissances personnelles* », « *enrichit nos connaissances* » et « *connaître ceux d'ici* », est clairement extériorisé par ces élèves apportant à l'enseignement des LCP une épaisseur non négligeable dans la construction d'une culture commune et une idéologie individuelle ou collective. Autrement dit, la connaissance double de l'histoire polynésienne et française permet la comparaison interculturelle, en affinant l'esprit critique et en renforçant l'esprit distancié. Ce sont autant de compétences qui forment la personnalité d'un jeune. Or l'ignorance de l'histoire polynésienne est pointée du doigt. C'est l'un des points sensibles de l'extrait : l'histoire locale (autochtone, endogène) est inconnue des Polynésiens eux-mêmes.

Quelles sont les raisons de cette ignorance ? Bien que la réponse soit complexe, elle regroupe à la fois la question du curriculum formel et réel des LCP (Perrenoud, 1993) et celle de la formation des enseignants. Si la densité des programmes d'histoire est officielle, l'enseignement de l'histoire polynésienne en collège est laconique, « rare » voire absent selon les élèves : « *En histoire, on n'apprend pas les personnages d'ici. On voit plutôt de la France, en tahitien c'est rare !* » Invoquons à présent l'expérience et le terrain pour illustrer notre propos en rappelant deux faits concernant la formation des enseignants des collèges et lycées de Tahiti et des îles. Avant tout, le professeur d'histoire-géographie est bien souvent un enseignant métropolitain expatrié qui ne connaît pas cette partie du programme qu'il doit pourtant enseigner³⁸⁸. Toutefois, depuis une décennie, les postes de certifiés du Capes d'histoire ou de géographie sont progressivement occupés par des enseignants locaux mais le vivier est encore trop insuffisant pour parler d'océanisation des cadres enseignants. Néanmoins, à l'avenir, il est permis de penser que la méconnaissance de l'histoire polynésienne ne devrait plus être un prétexte d'insécurité et de malaise cognitif chez les jeunes élèves des générations futures. Pour autant, le deuxième élément qui pourrait justifier cette insécurité se trouve au niveau des lacunes à l'école primaire. Depuis 1998, les programmes officiels d'histoire locale sont à la disposition des enseignants en particulier de ceux des classes de CE2, CM1, CM2. Si les manuels scolaires sont rédigés par des universitaires dont la crédibilité scientifique³⁸⁹ est notoire, leur exploitation pédagogique et leur impact dans la mémoire des enfants ne semblent pas

³⁸⁸ Cette situation de découverte du programme de l'histoire locale s'applique également aux formateurs expatriés de l'ex-IUFM, nouveau ESPE, en master d'enseignement 1er degré, qui ne sont pas toujours à l'aise avec cette partie du curriculum polynésien.

³⁸⁹ Histoire au cycle 3, CE2, CM1, CM2. Sous la direction de Jean Marc Régnauld. CRDP & ETAG. 1998.

avoir marqué ces derniers (curriculum réel de Perrenoud). Mais par extension, ce questionnement sur les lacunes historiques mérite une réflexion à la fois sur le fond, en l'occurrence sur le « Socle commun de références et de connaissances »³⁹⁰ appliqué aux LCP d'une part, mais également sur la question d'une éthique de l'instruction et de l'éducation d'autre part. En effet, primo les syndicats de professeurs du secondaire nous mettent la puce à l'oreille en évoquant le « socle commun appliqué aux LCP » pour plusieurs raisons. Selon eux, ce texte permettrait en premier lieu d'aplanir la grande hétérogénéité des classes du collège jusqu'au lycée, caractéristique propre à l'enseignement des langues (statut des LV2, LV3 et langues régionales) mais également à l'offre scolaire des établissements.

La preuve se situe dans le cas de E6 dans l'extrait 18 bis qui manifeste d'un niveau A1 du Cadre européen (CECRL) n'arrivant pas à prononcer le nom de Pouvanaa « *sur Pooouuvana'a, c'est ça ?* ». En outre, souffrant d'insuffisances dans le domaine de la pédagogie différenciée³⁹¹ (Robbes, 2009 ; Meirieu ; Perrenoud), l'enseignement des LCP a longtemps montré une image peu attractive car peu progressive en termes de méthodes et d'utilisation d'outils numériques (TICE). En effet les paroles d'adolescents dénoncent ces retards, elles expriment une lassitude pour ne pas dire démotivation, un sentiment de saturation. L'exemple le plus fréquent porte sur les révisions des bases linguistiques à chaque rentrée scolaire, quels que soient les niveaux du collège et du lycée. Des révisions qui peuvent s'éterniser jusqu'au mois de novembre (fin du 1^{er} trimestre sur les 3 d'une année scolaire). Ainsi pénalisé par ces manques de pédagogie active de type langue vivante connectée : utilisation des tablettes numériques, outils technologiques contemporains entre autres, l'enseignement des LCP donne plutôt l'impression d'une saturation généralisée voire pire d'une absence d'apprentissage, voire d'un piétinement.

« (11 :38) - (...) en fait si tu veux, on apprend pas...

-On sait déjà comment faire, enfin c'est devenu facile pour nous (le tahitien est devenu facile ?) ouais. (Quand tu dis on apprend pas, qu'est-ce que ça veut dire ?) Enfin je veux dire c'est pas qu'on apprend pas, et vu les choses que l'on nous fait faire, ben nous-mêmes on sait déjà les réponses, on sait...

³⁹⁰ Bulletin officiel de l'éducation nationale 2007

³⁹¹ Robbes, B. 2009. La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologique de mise en œuvre. La différenciation pédagogique, c'est ... -Pour Meirieu : c'est multiplier les projets possibles, diversifier les itinéraires possibles pour s'approprier des objectifs différents. -Pour Perrenoud : c'est rompre avec la pédagogie frontale, c'est placer une organisation de travail qui permet à chacun, régulièrement, de vivre une situation optimale. etc.

On sait ce qu'il faut faire... »

(Extrait n°33. Lycée 1. El 9- 10 -11-12)

Ainsi l'existence d'un « socle commun de références et de connaissances appliqué aux LCP » porterait l'espoir d'atténuer les aspérités de niveau linguistique entre collège et lycée. En outre si dans plusieurs disciplines (maths, français, anglais, espagnol), l'exigence est de mise dès le premier trimestre en seconde, en LCP en revanche, les enseignants restent au niveau des révisions de bases pour « ne pas perdre les élèves en route ». Cela explique souvent les changements de LV2 (espagnol) en classe de première voire terminale en faveur des LCP car le niveau monte subitement d'un cran sans que les élèves y soient préparés. En fait, l'hypocrisie qui se cache derrière cette souplesse de choix optionnels ou facultatifs des langues (surtout au niveau du lycée) entraîne une représentation biaisée de l'apprentissage des LCP puisqu'il est perçu comme « facile », accessible et peu exigeant. Or devant la réalité des impératifs dans les évaluations et les concours administratifs écrits, c'est la déception puis le sentiment d'injustice qui s'achèvent sur un état d'insécurité linguistique et sociale.

En d'autres termes, le discours de ces jeunes nous oblige indirectement à nous interroger sur la place des LCP dans la mémoire collective. La place des LCP en lien avec ces textes de cadrage d'origine nationale et internationale. Le constat est là : la jeunesse méconnaît sa propre histoire : locale et coloniale. L'outil conceptuel et administratif sous la forme d'un fameux « socle commun de références et de connaissances propre aux LCP » peut jouer ici un rôle déterminant. L'enjeu est effectivement de taille : enseigner une idéologie ou s'entraîner à l'esprit critique, formaté ou éveiller les consciences ! En effet, il est une chose de visiter les « incontournables » de l'histoire locale comme les marae (temples polynésiens à ciel ouvert), les bustes des personnages célèbres (Buste de Pouvanaa a Oopa), le tombeau du roi Pomare, les monuments aux morts, les institutions dirigeantes (Assemblée territoriale, le Haut-Commissariat), il en est une autre d'enseigner et de traiter le « devoir de mémoire ».

Cela signifie s'attaquer aux concepts politiques, culturels, économiques forcément complexes, systémiques, riches et ambigus. En clair, il faudrait enseigner le « politiquement incorrect » notamment les combats idéologiques des protagonistes réfractaires à l'évangélisation (phénomène des Mamaia³⁹², combat du chef Opuhara³⁹³), au protectorat français (par les guerres

³⁹² Cuzent, 1872. Voyage aux îles Gambiers (archipel de Mangareva)

Saura.1993. Politique et religion à Tahiti.

³⁹³ Marau, 1971. Mémoires de Marau Taaroa : dernière reine de Tahiti. N°27. Musée de l'Homme.

franco-tahitiennes de 1844 à 1846³⁹⁴), à la colonisation, à l'installation des essais nucléaires dans les années 50-60. Aujourd'hui, on peut observer dans les nouveaux programmes de lycée (2019), une ouverture sur l'enseignement des thématiques ci-dessus qui sont devenues « politiquement correctes ». Ainsi l'enseignement des LCP justifie pleinement sa teneur idéologique au centre du cursus pédagogique polynésien : là s'arrête la démonstration autour de la question du curriculum. A celle-ci est néanmoins et étroitement liée la question de l'éthique de l'instruction et de l'éducation, fondateurs d'une culture et de son devenir (Bucheton & Soulé, 2009 :39). Ainsi en d'autres termes et sur la question du « devoir de mémoire » : qui doit assurer (et comment) la formation des enseignants métropolitains de passage sur le fait colonial ? Quelle place doit prendre l'enseignant LCP dans cette intrigue scolaire, doit-il la prendre, de quelle manière ? En somme, on retombe sur une problématique soulevée par Marie Salaün (2013), faut-il « décoloniser l'école » ?

II.1.6 LCP : sens symbolique, celui de faire sens.

Si l'enseignement-apprentissage des LCP véhicule des concepts notamment culturels et politiques, à l'instar de toute discipline scolaire (Chervel), pour certains apprenants, l'apprentissage de cette langue donne le sentiment d'évoluer et de trouver du sens au-delà de l'aspect intellectuel d'un contenu disciplinaire.

E16 : Enfin nous, nous on aime bien l'enseignement qu'on nous donne ici, parce que voilà quoi on sent qu'avec ça on va de l'avant. Mais il y a rien qui nous déplaît ». (Extrait n°31.Lycée 1. El 16)

L'extrait ci-dessous est dans la continuité du premier car la maîtrise de la langue tahitienne est considérée comme une « qualité » parmi d'autres au sens de compétences linguistiques et sociales d'ouverture et d'assiduité, finalement des valeurs indispensables à posséder pour se trouver socialement et professionnellement.

E16 : Pas forcément (d'accord) pas forcément que avec le tahitien, ça fait partie de tes qualités en fait le tahitien ! (Qu'est-ce qu'il faut alors pour être embauché ?) –petit rire- (Puisque le tahitien ne suffit pas, c'est ce que tu dis.)

E14 : l'anglais... E16 : l'anglais ! E14 : l'anglais ou une langue étrangère (donc il faut une 2^{ème} langue ?) l'anglais français. E16 : voilà il faut avoir

³⁹⁴ Toullelan P-Y, Gilles B. 1992. Le mariage franco-tahitien : histoire de la Tahiti du XVIII^{ème} à nos jours.

des compétences en fait ! (Lesquelles ?) –petit rire- (à votre avis qu'est-ce qu'il faut pour que vous soyez pris ou embauché quoi ?)

E13 : *savoir parler, savoir bien s'exprimer !*

E16 : *Voilà ! Être ouvert à tous, ne pas avoir honte, ne pas se renfermer, être finalement ...*

E13 : *être accueillant !*

E16 : *accueillant, assidu... (Donc vous êtes sûre de trouver du travail hein avec tout ça. Ce sont les qualités qu'il faut) **E13** : ouais ! (21 :45) »*

(Extrait n°31-Bis. Lycée 1. El 13.14.15.16)

Le troisième cas, évoqué dans l'extrait n°28, est en lien avec le patrimoine de la tradition orale polynésienne. L'apprenant E3 découvre seulement au niveau du lycée certains éléments considérés comme « classiques » dans la culture polynésienne telles que les légendes du fruit de l'arbre à pain, du cocotier etc. Si la question du curriculum se pose insidieusement, traitée précédemment, l'important réside pourtant dans la joie que cette découverte lui apporte car elle vient compléter le bagage littéraire de ce dernier. C'est un élément non mesurable en termes de critères académiques mais en tant que représentations, c'est une notion qui vaut son pesant d'or. Symboliquement, l'héritage de la tradition orale polynésienne est ici valorisé d'autant plus que la narration au sens large est un exercice naturel et apprécié des locuteurs. C'est à ce titre que l'usage symbolique de la LCP nous a interpellé.

*« (11 :00) **E3** : voir les différents mythes parce que bon on a peut-être connu quelques petites histoires en tahitien sur les mythes et légendes mais il y en d'autres qu'on n'a jamais entendu. (...) Que ce soit en primaire ou au collège, je n'ai jamais entendu ces légendes. (D'accord) Seulement certaines, avec la légende de Puna sinon la légende du cerf-volant (...) (12 :06) (Donc vous aimez ces légendes ?)*

(Extrait n°28-1. Lycée 1. El 1-2-3-4)

La synthèse de cette section nous impose la reconnaissance d'une multitude de tensions culturelles et pédagogiques. S'il était possible de les éradiquer, il faudrait entendre les préconisations de l'ancien ministre de l'éducation, linguiste et ancien enseignant de LCP, Jean Marius Raapoto. Pour lui, il faudrait actionner plusieurs leviers : celui de la formation des enseignants

avant tout, celui de l'enrichissement mutuel linguistique et culturel (pédagogie de l'interculturel français-tahitien) et celui de la maîtrise de la langue française pour ses « richesses » conceptuelles, littéraires, rhétoriques etc. Le but final étant le dépassement des « fractures de l'histoire ». Thématique qui nous tient également à cœur en raison de sa résonance avec la notion d'interstices du mouvement *post colonial studies* de Homi Bhabha (2007).

« De là l'importance que la formation, non seulement en langues locales mais également en français et en anglais passe aussi par des formateurs locaux. L'éthique exige ainsi d'assurer un va et vient entre l'interne et l'externe. En Nouvelle Calédonie comme en Polynésie, les plus grands orateurs en langues locales étaient aussi de grands prosateurs en français : on peut songer à Jean-Marie Djibaou ou à Henri Hiro... Il importe dès lors de dépasser les fractures de l'histoire »(Rigo, 2009).

En outre il revendique l'apprentissage des langues natives, premières dont la maîtrise évitera crispations, tensions et refus d'apprentissage en général.

« Quand la langue native est fragile, nous l'avons vu, c'est l'identité qui est menacée et l'individu se crispe plus dans une attitude défensive de refus que dans une dynamique positive d'apprentissage. Assuré dans la maîtrise de sa langue première, l'individu possède les moyens linguistiques de faire la démonstration qu'il ne trahit pas les siens en devenant compétent dans un autre code » (Rigo, 2009 : 305)³⁹⁵

II.2. QUESTIONS DE « STRATEGIES » : ENTRE REELLES MOTIVATIONS ET INSTRUMENTALISATIONS

Que la langue tahitienne soit un vecteur de patrimoine, d'identité (religieuse, ethnique) et d'idéologie (politique et sociale), à l'instar d'autres langues vivantes, elle est aussi instrumentalisée, manipulée par ses propres locuteurs puisque chacun accorde la valeur qu'il souhaite à sa langue : valeur stratégique, pragmatique et économique entre autres.

II.2.1 Perception d'une discipline « facile ».

Deux extraits seront étudiés d'abord au collège puis au lycée afin de comprendre la signification de « facilité » chez les apprenants LCP. Dans le premier exemple, extrait 22 bis,

³⁹⁵Rigo, 2009. « Quelle éthique pour un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel ? » Face à cette insécurité linguistique et sociale, recherche de compensation par la notion de « mā'ohitude » en Polynésie et de « kanakitude » en Nouvelle Calédonie.

l'orientation des collégiens est visiblement assumée pour raison ethnique « notre langue » et par gain de temps car l'apprentissage de la langue espagnole est contraignant et chronophage. Si ce groupe d'élève est particulièrement réticent et fermé à cette langue étrangère, il connaît néanmoins les pratiques pédagogiques des enseignants X et Y dont la garantie d'obtenir la moyenne avec le premier professeur est assurée. Que penser alors de cette déclaration ? Elle vient illustrer l'attitude pragmatique de certains apprenants qui visent l'essentiel : le passage en classe supérieure.

E15 : *parce que ça fait une langue en trop. Madame, c'est plus facile ia après pour nous si on a choisi le tahitien comme c'est notre langue. Si on a choisi l'espagnol, on connaît rien oi. (Mais justement tu apprends !) C'est une perte de temps. (En tout cas, le tahitien, tu connais, ça te rassure).*

E16 : *T'es sûr d'avoir ta moyenne en tahitien (ah bon ? E16, t'es sûre t'avoir ta moyenne ?)*

E15 : *T'inquiète pas, avec Mme X..., c'est sûr !! (T'es sûr ta moyenne avec madame X... ?) Réponse évasive (Sauf avec madame Y...)*

E16 : *aita. (Et avec Madame X ..., tu as ta moyenne ?) Oui*

Extrait n°22.BIS. Collège 1. El 14.15.16)

Le second exemple est tiré de l'extrait n°12 du lycée 2 dont « l'incapacité intellectuelle » de l'élève E3 avait été étudiée dans la partie I de notre recherche. A présent, nous l'exploitons de nouveau mais cette fois-ci pour sonder les représentations positives des deux autres camarades. En effet, selon E1 et E2, la discipline LCP est synonyme d'enrichissement personnel, « d'approfondissement » des connaissances et d'apprentissage facile.

En outre, la notion de « facilité » est subjective et complexe mais elle est entendue au sens d'accessibilité et d'intelligibilité à l'opposé de la perception que les lycéens ont des langues étrangères, ici l'espagnol. Si le contraste est fréquemment relevé dans les paroles rapportées : « plus facile » « mieux que l'espagnol », la compréhensibilité des LCP sous-entend l'absence d'intelligibilité en espagnol. Il faudrait remarquer ici le raccourci empreint de préjugés de la part des apprenants mais véhiculés également par certains enseignants. Il y a en effet deux logiques incohérentes entre une représentation « comptable » voire une mise en concurrence (laquelle des deux langues rapportera le plus de points) et une représentation qualitative en faveur du plurilinguisme au sens de plus-values cognitives. Or l'explication de ce choix

stratégique vise quasi uniquement le passage en classe supérieure grâce aux points en LCP et notamment l'obtention des diplômes DNB et baccalauréat, comme le souligne la déclaration suivante.

« (00 :05) LR : Pourquoi avez-vous choisi l'enseignement du tahitien ?

E1 : Pour approfondir hoa 'oi les connaissances. (...) (E2 et toi ?)

E2 : E2 Parce que c'est plus facile. (Le reo est plus facile ?) Voilà ! (Ok) Je comprends mieux. (Ok Et toi E3 ?)

E3 : Ben moi, j'ai choisi le tahitien parce que j'ai pensé au Bac ! Parce que je me suis dit, si j'allais prendre euh la langue espagnole, je ne serais euh ... voilà... pas pa'i... euh capable hein ? (Dans les choux... !) -Rire général- Il vaut mieux alors de prendre la langue tahitienne. C'est aussi plus facile que l'espagnol. (C'est aussi plus facile que l'espagnol ?) Ouais ! »

(Extrait n°12.Lycée 2. El 1.2.3)

Par ailleurs, il faut ici apporter la confirmation par les deux Perdir de la « réputation » des LCP comme étant une discipline « facile » puisqu'elle présente au moins deux avantages pour les apprenants : l'impression de l'accessibilité cognitive au titre de langue contextuelle malgré toute acculturation d'une part, et le manque de rigueur, d'exigence, la permissivité des enseignants LCP en général d'autre part. Ils ont ainsi la garantie de glaner des points bonus pour les évaluations (DNB ou BAC). Dans le passage ci-dessus, la motivation stratégique (obtenir des points bonus) peut aller de pair avec l'amour de la langue tahitienne ou pas, cela reste un choix contextualisé et légitime.

« À l'entrée en 4ème, les gamins qui choisissent le tahitien, ça n'est pas, ça n'est pas parce qu'ils aiment leur pays, ils aiment leur langue, ils aiment leur culture, non, c'est parce qu'ils ont simplement souvent le sentiment que ça sera peut-être un peu plus facile de faire du tahitien parce qu'on sait 3 mots et qu'on sait que les profs qui vont faire vivre le truc, ne sont pas forcément toujours très exigeantes, hein, dès qu'on l'ouvre un petit peu pouf on a une bonne note !(mmm une bonne note) (9 :24). Euh, je ne suis pas en train de dénigrer non plus mes collègues hein (...) (Perdir 1 Séq 18.4)

II.2.2. Dangers de représentations à partir des perceptions de facilité.

Si l'on peut comprendre que le choix soit stratégique puisqu'il vise le passage en classe supérieure, il faut ajouter deux dangers de représentations négatives. Le premier est un cliché colonial car circule l'idée de défaitisme, de manque d'ambition, de manque de curiosité qui peut être transmis par les parents ou le milieu social. L'énoncé non isolé de type « *Si on a choisi l'espagnol, on connaît rien oi* » illustre ainsi l'aspect psychologique du refus d'obéissance lié à cet apprentissage et aux résistances sociales et familiales.

Le second danger est véhiculé par les pratiques enseignantes confirmées par l'Enseignant n°10 qui reconnaît user de la dimension affective pour arriver à ses fins pédagogiques car dans son établissement classé ZEP, elle devient un outil redoutable quitte à subir un sous-entendu associé à la discipline : la folklorisation.

De quoi s'agit-il ? Du côté des enseignants, cette stratégie est susceptible de participer à la « logique institutionnelle de cheminement » fortement impliquée dans la notion du « travail d'apprenant », au cœur de malentendu scolaire selon Bautier et Rochex (1997)³⁹⁶. En effet, ces derniers distinguent deux types d'élèves selon deux raisonnements : « la *logique institutionnelle de cheminement et la logique culturelle d'apprentissage et de développement* ». Le premier ensemble regroupe les élèves qui suivent la seule logique de cheminement et qui sont le plus souvent en difficulté scolaire. Pour ces individus, le travail requis est réduit à l'effectuation des consignes scolaires sans valorisation ni anticipation en expérience à venir, ni transfert des savoirs acquis en classe dans d'autres situations. Ils s'en remettent entièrement à l'enseignant qu'ils désignent comme « *celui qui nous apprend* », qui « *dit ce qu'il faut faire* », », qui « *réduit les situations et les exigences scolaires à leurs seules composantes affectives et relationnelles* ». Cette description correspond trait pour trait à certains élèves de notre corpus qui apprécient les pratiques dirigistes, les attitudes mater ou paternalistes, en d'autres termes les qualités relationnelles des enseignants (Extraits n°10 & n°29). Quant à ces derniers, certains sont conscients de l'efficacité de l'affectif face à un public scolaire à qui il manque beaucoup mais cette « composante affective et relationnelle » est caractéristique de l'enseignement des LCP mais également du fonctionnement du système éducatif polynésien entier selon les rapporteurs de la Cour Territoriale des Comptes 2014.

Pour en revenir à l'autre groupe d'élèves, à l'opposé, celui qui se situe dans le travail d'apprenant, celui-là est capable d'une activité cognitive de « dé-contextualisation et re-

³⁹⁶ Bautier & Rochex, 1997. Ces malentendus qui font les différences.

contextualisation » notamment en donnant à son activité « *un sens cognitif qui transcende la tâche morcelée, la routine et les exigences comportementales* ». En un mot :

« Ils (ces élèves précités) ont intuitivement conscience du caractère progressif et toujours incomplet des apprentissages, dont la réalisation participe d'un travail de développement et de transformation de soi, et d'élaboration de l'expérience personnelle » (Bautier & Rochex, 1997)³⁹⁷

Dans une autre mesure, on pourrait recouper cette catégorisation des élèves à celle réalisée par Boucheton & Soulé (2009) sur la posture d'élèves. En effet, le premier ensemble correspondrait à la posture scolaire,

II.2.3 Élargissement du spectre d'apprenants LCP

Ce deuxième profil d'élèves associé aux élèves sans difficulté, permet ainsi d'élargir le spectre d'apprenants LCP concernés par cette notion de « facilité ». Aussi malgré l'absence d'évaluation du niveau ou du curriculum réel des élèves (Perrenoud 1993) de notre corpus, (ce qui n'est pas non plus notre objectif), il n'empêche qu'il existe d'excellents locuteurs de LCP qui partagent généralement les points communs suivants : une assise linguistique façonnée par l'école du dimanche, un environnement familial et socio-culturel structurant et harmonieux et un rapport aux langues (français et LCP) et à l'école non conflictuels. Certainement ce que le linguiste Lambert aurait qualifié de « locuteurs bilingues additifs ».

Dans notre expérience de praticienne et jusqu'à aujourd'hui dans les promotions d'étudiants en LCP à l'université, ces locuteurs bilingues additifs se démarquent de la masse par leur « facilité » d'apprentissage et par leur mine épanouie ou satisfaite de manière générale. Certains finissent en haut du panier, occupent ainsi des postes à responsabilités dans les instances publiques et culturelles (mairie, assemblée territoriale, musée), dans l'éducation (premier & second degré) et dans les métiers de la communication (média). Si cette élite professionnelle est réduite, leur existence mérite d'être soulignée car le phénomène de l'enseignement-apprentissage des LCP n'est pas limité non plus à une situation « irrécupérable ». Cette catégorie d'apprenants LCP vient en fin de compte justifier des motivations cohérentes qui s'appuient sur la volonté d'approfondir et d'exploiter les ressources identitaires et culturelles.

II.2.4 LCP : stratégies d'employabilité sur le marché de l'emploi

Bien que limitée à la zone régionale territoriale et à certains domaines professionnels, la valeur économique des LCP est ici mise en exergue. Si les LCP peuvent être un outil principal

³⁹⁷ Ibid.

ou complémentaire dans l'exercice d'une profession future, certains lycéens en sont pleinement conscients et justifient ainsi leur choix linguistique. L'extrait n°6 illustre un travail d'information et d'orientation réalisé en amont car les élèves évoquent une forte représentation de la diversité des métiers et de l'employabilité *territoriale*. En effet, ils ont bien saisi l'importance des diplômes dans la qualification et la recherche d'un emploi dans les domaines tels que l'enseignement, les métiers de services, d'accueil, de communication avec la population de souche plutôt polynésienne. Ce panel de professions vient également valoriser l'enseignement des LCP en lui donnant une valeur économique non négligeable doublée d'une motivation à poursuivre des études universitaires selon les filières envisagées. Étape primordiale en effet au niveau des lycéens en fin de parcours secondaire.

E6 : *C'est pour notre travail aussi plus tard : personnellement, j'ai envie de faire infirmière et comme on est à Tahiti, la plupart des vieilles personnes parlent en tahitien et il va falloir savoir leur répondre (tu penses que le reo va te servir dans le métier que tu veux faire.) Oui dans mon entourage aussi, avec mes grands-parents, mes tantes, les personnes âgées : je vais savoir leur répondre.*

(Extrait n°6.Lycée 3. El 4.5.6)

Si ce premier extrait rapportait des paroles de lycéens de série générale, l'extrait ci-dessous met en relief des propos de lycéens de filière professionnelle (STI2D : formation liée au développement durable). Ils réalisent l'utilité communicationnelle des LCP notamment dans le secteur secondaire des ouvriers de maintenance dans divers domaines techniques.

E1 : *Euh...comme le euh aux Tuamotu, là, quand on fait les euh les trucs de panneau solaire là, (Oui !) on peut parler en enfin...communiquer pa'i avec les autres ! On parle en tahitien ! (Donc ça peut te servir !) Ouais. (Ok. Et d'autres exemples ?)*

E2 : *Ben...En fait, c'est surtout quand on travaille ici, comme les débouchés sont plus situés ici dans la construction et s'il y a des Tahitiens et ben on peut communiquer avec. (D'accord, il y a, on peut utiliser dans, aux Tuamotu par exemple) ouais (les panneaux solaires) voilà ! »*

(Extrait n°12 bis. Lycée 3. El.2.3)

II.2.5 Valeur de diffusion publique portée par les LCP

Dans le discours des élèves, l'impact des médias dans la diffusion des langues locales au monde océanien (et international grâce partenariats publics ou privés afférents) : leur rôle de sensibilisation, de valorisation, de vulgarisation et de transmission des langues autochtones rend ce domaine professionnel attrayant.

Par ailleurs, depuis la politique de Pouvanaa a Oopa, la société polynésienne a compris l'instrumentalisation par la maîtrise des outils linguistiques et concepts polynésiens (et religieux) pour diffuser des messages politiques. Il est ainsi naturel que les jeunes évoquent les LCP comme un atout indéniable aujourd'hui, lui procurant un avenir optimiste. Encore sollicité par les dirigeants politiques afin de sensibiliser davantage la masse populaire polynésienne, l'apprentissage de cette langue est une étape primordiale, un impondérable dans la carrière de toute femme ou homme politique aujourd'hui.

E6 : *Avenir optimiste (ça c'est E6, optimiste ? pourquoi ? avenir optimiste).
Pour moi, le reo tahiti va être important aussi au fil des années, déjà qu'on
l'emploie dans la politique. Quand ça passe au journal, ben presque tous les
politiciens parlent en tahitien ! (Mais est-ce que tous les étu...les élèves vont
devenir politiciens ?)*

E7 : *non ! -ton blagueur-*

E6 : *non ! -ton plus sérieux- Mais le reo tahiti en lui-même, il va devenir une
langue quand même convoitée. **E5** : utilisée. (...).»*

(Entretien n°17 bis. Lycée 2 E15-6-7

Si le métier de journaliste, de politique, d'enseignants LCP (1^{er}, 2nd degré, université), de chef de chantier, de chef de projets municipaux ou territoriaux entre autres continuent d'attirer les jeunes, cela suffit-il pour redorer le blason de l'enseignement des LCP ? Cela suffit-il pour valoriser son image auprès des familles et de la société polynésienne actuelle ?

Conclusion :

En conclusion, si certaines opportunités professionnelles peuvent s'offrir aux jeunes Polynésiens grâce à cette maîtrise voire qualification LCP dans leur parcours curriculaire, il faut rappeler que la représentation sociale la cantonne au territoire géographique polynésien voire océanien mais sûrement pas au-delà.

II.3. POSTURE PROFESSIONNELLE : CREDIBILITE, EXEMPLARITE, REPUTATIONS

Dans cette section, les postures d'enseignants seront au centre de nos interrogations à partir des déclarations de jeunes. Comment sont-elles perçues ? Les effets particuliers à l'instar de l'effet Pygmalion sont-ils notés ? Entre préjugés des enseignants, interactions enseignants-élèves (Rosenthal & Jakobson, 1971), catégorisations ou comparaisons sociales des apprenants (porteurs de stigmates, élèves jugés « bons » ou « faibles ») et les attentes stéréotypées, il y a un panel d'observations. Pour autant de l'ensemble des paroles rapportées des adolescents (volet apprenant), trois thématiques récurrentes sont à relever : la crédibilité disciplinaire des enseignants, leurs qualités morales et leurs « dérives » sous forme de faiblesses.

II.3.1 Enseignant LCP : crédibilité disciplinaire

Parmi les quatorze enseignants interrogés (sur un total de 80 enseignants LCP titulaires), deux profils se distinguent compte tenu de l'âge, du cursus de formation et de la crédibilité disciplinaire. Si la moyenne d'âge est de 45 ans, tous sont diplômés d'État (PEGC ou certifiés) et ont occupé diverses fonctions tout azimut avant de se présenter aux concours. Ce n'est pour ainsi dire non pas par vocation qu'ils sont devenus enseignants mais par nécessité faisant loi. Pour les enseignants les plus jeunes, sortis des ex-IUFM ou ESPE après 2015, ce métier est leur première expérience professionnelle, et très souvent, ils appliquent des méthodes pédagogiques de type constructivistes contrairement à leurs aînés. Toutefois quel que soit leur cursus initial, les élèves apprécient les apports disciplinaires des LCP notamment en histoire (Extrait n°18-bis), en littérature comme la tradition orale (Extrait n°28-1), en outils de langue (grammaire, lexique nouveau) (Extrait n°9) et en méthodologie en particulier dans la préparation des examens terminaux du bac (Extrait n°10, N°39b).

II.3.1.1 Diversité des conceptions didactiques

Enrichis par ces nouveaux savoirs, les élèves apprécient également la diversité des conceptions didactiques de la nouvelle génération d'enseignants, entre l'approche dite traditionnelle de modèle transmissif et l'approche plus cognitive de modèle constructiviste. Si l'enseignement-apprentissage des LCP, comme les autres langues vivantes, connaît un bouleversement important depuis l'arrivée du Cadre Européen Commune de Référence pour les Langues (CECRL) en 2001 et la « perspective actionnelle »³⁹⁸ qui fait suite à la

³⁹⁸ Dossier d'actualité de la Veille scientifique et technologique n°58, novembre 2010.

Les caractéristiques de l'approche communicative relèvent des situations de communication en classe sous forme de simulations. Elles se distinguent par leur inchoativité, brièveté, autosuffisance et individualité. A contrario, la perspective actionnelle se caractérise par un recours à la tâche conçue comme un projet avec un réel objectif social. Cette seconde approche se différencie de la première par la sélection de l'information pertinente, l'abandon de celle jugée non pertinente, du repérage de celle qui manque et de la recherche d'information en fonction de ce qu'on veut faire. La langue est utilisée dans un but précis.

l'« approche communicative » des années 70, la mise en œuvre de ces modèles sur le terrain n'est pas évidente à analyser sans document officiel notamment les rapports d'inspections de la discipline. Toujours est-il que durant les visites de classes effectuées en tant que formatrice des futurs enseignants LCP pendant 10 ans à l'ex-Iufm, nous avons pu constater au moins deux raisons de satisfaction des élèves au sujet des pratiques pédagogiques mises en route. La satisfaction des élèves est notée quand l'utilisation des outils technologiques et numériques est quotidienne tels que le vidéoprojecteur à la place du traditionnel tableau noir ou blanc. Par ailleurs et progressivement, certains enseignants s'initient au TBI (tableau blanc interactif), aux logiciels d'apprentissage de langue vivante via les tablettes numériques lorsque ce matériel est disponible dans les établissements. En outre, dans notre corpus d'enseignants, 10 sur 14 utilisent systématiquement le vidéoprojecteur, d'autres parmi les 9 usent des caméras pour filmer les apprentissages, certains enfin s'inspirent des vidéos sur des sites tel que *Youtube* et/ou utilisent la salle informatique de l'établissement pour y faire mener des recherches documentaires. Ces exemples illustrent en effet la capacité d'adaptation des enseignants de LCP entraînant ainsi l'adhésion des jeunes entourés de ces technologies. Au moment de nos interviews, les élèves n'ont pas spécifiquement relevé cet aspect technologique et évolutif de l'enseignement des LCP sauf pour un cas qui est associé à l'enseignant n°15 qui correspond aux nouveaux enseignants LCP formés à l'ESPE.

Les méthodes de didactique des langues vivantes (anglais, espagnol etc.) font également la joie des apprenants tels que le brainstorming et les flash card pour l'acquisition de vocabulaire ainsi que les activités langagières du CECRL déclinées en mode production ou réception (la compréhension écrite, orale et interactive et la production écrite, orale et interactive).

C'est l'utilisation effective des TICE qui transparait en filigrane dans les déclarations valorisant ainsi l'enseignement - apprentissage des LCP. En dépit de l'exploitation de cet outillage moderne par les uns, les autres enseignants, plutôt ceux de la première génération en formation PEGC n'utilisent que rarement le vidéoprojecteur comme support substitut du tableau classique. Ils se distinguent en revanche par leurs pratiques de type transmissif axées sur la grammaire et la traduction. Le caractère élitiste de cette approche dite traditionnelle est noté dans l'extrait n°29. En effet l'élève E3 relate l'attitude sélective voire discriminante de l'enseignant envers les élèves non locuteurs « (...) *il estime que cette partie-là elle est déjà acquise Mais bon à la fin, c'était pas acquis pour tout le monde !* »

II.3.1.2 Pédagogie différenciée en défaut mais relationnelle en bonus

La pédagogie différenciée (Robbes, 2009 ; Meirieu) en termes de cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre est une notion qui semble inconnue de l'enseignant. En effet, à part une différenciation portée sur les consignes (de 20 à 40 vocables à mémoriser selon les groupes d'élèves), ces derniers ne semblent pas bénéficier d'autre type de différenciation.

Si l'hétérogénéité est une contrainte pédagogique, dans toutes les disciplines scolaires et universitaires, le caractère exigeant et peu flexible de l'enseignant ne semble pas gêner l'élève E3 car il apprécie les qualités relationnelles. Enfin ce dernier démontre de l'enthousiasme à leur enseigner en étant « assez dynamique » et en faisant preuve d'humour, cela suffit à créer une « dynamique motivationnelle »³⁹⁹ chez certains élèves dont E3.

E3 (...) *En fait, avec lui, il nous apprenait pas vraiment des mots sur des notions de grammaire, on va dire que quand tu viens dans son cours, c'est déjà acquis en fait. Tu as déjà de bonnes bases en grammaire, (elles viennent d'où ces bonnes bases de grammaire ?) euh ben normalement tu dois l'avoir appris à la maison avec tes parents, ou sinon, ben en primaire ou de collègue de 6ème à 5. Donc pour lui en fait, quand tu viens dans son cours, il estime que cette partie-là elle est déjà acquise. Mais bon à la fin, ce n'était pas acquis pour tout le monde ! (Et comment ça se manifestait ?) euh par euh pas de bonnes notes – petit rire des camarades – raclement de gorge- mais sinon, c'était assez sympa et tout. (Qu'est-ce qui faisait que c'était sympa ?) Ben on va dire que déjà le prof était assez dynamique, il plaisantait beaucoup avec les élèves, ce qui nous donnait encore plus envie d'apprendre le tahitien.»*

(Extrait n°29. Lycée Izone urbaine. El 1-2-3-4)

Ainsi la crédibilité professionnelle passe aussi par la maîtrise des TICE et ou des méthodes d'approche constructiviste. Les qualités en tant que préparateurs aux examens terminaux pour ceux qui sont en terminales sont également relevées, comme dans toutes les disciplines. (Extraits n°10 et n°39 bis). A l'opposé de ce groupe d'enseignants modèles jusque-là, se trouvent d'autres professeurs dont la posture est diamétralement opposée à celle des premiers puisqu'elle ne correspond plus aux attentes des apprenants.

« **E6** : Avec Mr T, il était plus souvent absent.

³⁹⁹ Viau, (1996). La motivation : condition essentielle de la réussite.

E7 : *c'était bien on parlait plus. Il animait son cours, il faisait le rigolo.*

E5 : *il y avait plus de joie, c'était vivant, il y avait de l'animation ! (Si vous deviez choisir entre Mr. et Mme Y, qui choisiriez-vous et pourquoi ?)*

E7 : *C'est mieux de la choisir elle, parce qu'elle nous fait bosser parce que euh Mr. X, euh... (Mais vous avez dit que c'était mieux !) -rires-*

E5 : *elle est trop droite pai !*

E6 : *il faudrait un mixte (Parfois, il faudrait un mixte des 2 ?) ouais ! (Savoirs et animations ?) Ouais parce que quand on apprend le reo tahiti, ben il faut bien penser à animer quoi hein. (Vous vous attendez à quelque chose ...) on attend quelque chose de vivant ! »*

(Extrait n°19 bis. Lycée 2 E5-6-7)

L'extrait ci-contre est intéressant par l'ambiguïté des représentations au sujet du comportement des enseignants. En effet, le premier se distingue par ses qualités d'animateur dynamique et enjoué mais il brille par ses absences répétées et son attitude permissive notamment face aux bavardages. A son strict opposé, se trouve l'enseignant « rigide » qui se caractérise par son excès de « droiture » (« *trop droite pai !* ») et ses pratiques dites classiques d'apprentissage (frontale, transmissive, traditionnaliste etc.). Si les profils d'enseignants semblent caricaturaux, les attentes des apprenants sont claires car elles visent la complémentarité des conduites. L'essentiel étant de redonner à l'enseignement des LCP son âme de langue vivante.

II.3.2 Enseignant LCP : crédibilité morale éthique

II.3.2.1 Les sources de la motivation en LCP

Dans ce paragraphe, il sera question de l'éthique, des qualités morales (en particulier d'écoute) de l'enseignant au cœur d'un public scolaire défavorisé.

Si la question de départ porte sur les sources de motivation en faveur des LCP, les réponses se concentrent sur la posture d'enseignant basée sur l'empathie. En effet, pour l'élève E11 notamment, l'apprentissage des LCP est largement déterminé par le dynamisme, la stimulation venant de l'enseignant. La posture de ce dernier est doublement impactant car elle relève du contenu disciplinaire adapté à ces apprenants (extrait n°23-1) d'une part, et de la diversification des activités d'apprentissages (extrait n°23-2) d'autre part.

E11 : Ben, la prof qui nous motive, ça donne plus envie aussi d'apprendre et ce qu'on apprend aussi, c'est intéressant aussi. (Donc, t'aimes bien la prof et ce qu'on dit dans le cours ?) c'est intéressant. (Qu'est-ce qui est intéressant ?) ce qu'on apprend 'oi, ce qu'on fait (Et qu'est-ce que vous faites ?)

(Extrait n°23-1. Collège 1. El 9.10.11.12)

E12 : ben, se préparer aussi pour le concours orero (...) On fait pleins d'activités, des fois quand on fait des cours, on fait aussi des exposés pratiques (il y a un côté pratique ?) ouais (c'est quoi ça côté pratique ?) ben au lieu de faire cours, on nous dit par exemple comme on a fait la semaine dernière et hier on a fait une affiche au lieu de faire cours. (Ça t'aimes bien) ouais. Quand tu pratiques hoa en tahitien. (Vous ne faites pas ça dans les autres cours ?) Si si !! (Mais pourquoi alors vous aimez bien ça ?)

E13 : si mais il a d'autres, ils parlent trop.

(Extrait n°23-2. Collège 1. El 9.10.11.12)

Si à ce stade, l'enseignement des LCP n'a rien d'extraordinaire comparé aux autres disciplines scolaires, il faut ajouter cependant les qualités morales de l'enseignant telles que la recherche de l'équité « *afaro hoa pai* », la sincérité « *elle dit hoa pai* » et la transparence « *on se dit tout* » notamment sur les difficultés et faiblesses cognitives des adolescents. En outre, ces valeurs semblent atténuer la difficulté implicite du travail « *ça facilite* ».

E10 : non, c'est intéressant aussi pai avec elle. Quand elle fait, c'est 'afaro⁴⁰⁰ hoa pai hein.

E11 : elle dit hoa pai, Si il y a quelque chose qui ne va pas pour elle, elle dit hoa pai. Alors que les autres... -silence- (D'accord, s'il y a quelque chose qui ne va pas, vous pouvez lui dire) Voilà, on se dit tout et en plus ça facilite le travail. »

(Extrait n°23-3. Collège 1. El 9.10.11.12)

Si les perceptions spécifiques au contexte de classe peuvent être une autre source de motivation⁴⁰¹, ici de démotivation « *mais il a d'autres, ils parlent trop* », il n'empêche que ce sont

⁴⁰⁰ 'Āfaro : traduction : juste, droit, correct.

⁴⁰¹ Viau, 1996., op.cit.

les perceptions de soi générales, comme le concept de soi et l'estime de soi⁴⁰² qui influencent ce groupe d'élèves.

Quant au lycée, les pratiques liées à l'accompagnement pédagogique en particulier la préparation aux épreuves du baccalauréat sont également très appréciées des élèves. Leurs propos laissent sous-entendre que cette « proximité » est propre aux enseignants LCP (Extrait n°10 et n°39 BIS).

II.3.2.2 Qualités morales dont l'empathie

La posture de l'enseignant fondée sur l'empathie est une conduite très fréquente chez les enseignants de LCP selon les dires des adolescents interrogés. Les travaux en neurosciences affectives et sociales sur « l'intelligence émotionnelle » de Catherine Gueguen (2014) montrent aujourd'hui l'importance de gérer les émotions des élèves notamment ceux issus de milieux défavorisés, afin de développer des compétences sociales et favoriser leur apprentissage⁴⁰³. En effet aucun établissement en Polynésie n'est épargné par des situations conflictuelles variant entre les insultes proférées jusqu'au règlement de compte physique. Face à cela, quelle attitude adopter ? Généralement, le réflexe de l'enseignant est de recourir à la méthode punitive : convocation à la vie scolaire, avertissements verbaux jusqu'aux sanctions exclusives selon la gravité des cas. Or en neurosciences, la démarche est différente car elle vise la compréhension de l'émotion, elle cible l'épreuve de l'empathie. S'approcher de l'élève pour l'apaiser, lui rappeler les règles avec bienveillance, l'aider à exprimer son émotion, telles sont les possibilités de gérer ses émotions. Si les neurosciences sont exclues du cursus de formation de l'enseignant LCP à l'ESPE, il n'empêche que l'enseignant LCP intervient très souvent dans les conflits, en collège en particulier, non seulement entre élèves mais également entre parents d'élèves et dans le milieu enseignant afin de déverrouiller certains blocages issus notamment de malentendus culturels, d'incivismes, de non-dits voire de trop-dits. S'il est par ailleurs évident qu'il s'agit davantage de personnalité, d'autorité physique ou naturelle que de statut d'enseignant LCP, il n'empêche que le passage par la langue tahitienne résout

⁴⁰² Dorai. 2005. Concept de soi, représentations et parcours scolaires d'enfants de migrants. « Il s'agit de l'idée que l'individu forme de lui-même, après intériorisation, des informations ou des jugements issus de l'environnement proche ou lointain ». Par ailleurs, en Programmation neurolinguistique (PNL), on distingue le concept de soi de l'estime de soi bien que ces mots soient utilisés indifféremment. En simplifiant, le concept de soi inclut la perception qu'une personne a d'elle-même et ses croyances sur elle-même tandis que l'estime de soi (ou valorisation ou amour de soi) est son degré de satisfaction (ou d'insatisfaction) de ce qu'il pense être. C'est l'écart entre l'état présent et l'état désiré du soi.

<https://www.JeanlucMonsempès>.

⁴⁰³Gueguen, 2104. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau.

bien des tensions violentes⁴⁰⁴. Cela illustre ainsi l'aspect physiquement médiateur et lieu de l'enseignant LCP au sein de l'institution scolaire, ce qui lui confère un rôle, une place à part. A titre d'exemple, sur les quatorze enseignants LCP interrogés, plusieurs se distinguent par une carrure physique imposante (hommes et femmes) d'une part et par une personnalité voire un charisme particulier d'autre part. Il n'est pas non plus rare que l'enseignant LCP devienne un professeur « bout en train », élément fédérateur, dynamique et allègre de l'équipe pédagogique.

II.3.2.3 Attitudes déviantes : manque d'autorité

A l'inverse des descriptions précédentes, il existe naturellement des enseignants dont les attitudes déviantes sont dénoncées par les adolescents. Si les propos de ces derniers peuvent être minimisés, camouflés ou en demi-teinte par peur des représailles, ils sont pour autant révélateurs de tensions à l'intérieur de l'espace-classe LCP. Les élèves du collège 2 sont issus de milieux socio-économiques démunis, ils sont également peu structurés en termes d'outils linguistiques que ce soit en français ou en tahitien. Si leur enseignant se caractérise par une posture paternaliste et permissive concernant notamment les téléphones portables, les jeux et les chants, il faut ajouter que cet enseignant fait également face à des élèves qui n'ont pas reçu de places ailleurs qu'en classe de LCP.

« (6 :37) *En revanche, qu'est-ce qui vous déplaît ? (en cours de LCP)*

E1 : *Quand les autres ils n'écoutent pas. Après c'est à nous tous qu'on gronde. Après il nous insulte.*

E2/E3 : *Ouais (qui ?) monsieur x. -Rires gênés-*

E3 : *Mais c'est pas tout le temps. C'est que des fois.*

E1 : *Quand il se fâche après nous (comment il vous insulte ?) -Rires-*

E3 : *Des fois, il dit des trucs qu'il faut pas dire.*

E2 : *Comme des gros mots, c'est rare !*

E1 : *Hey, quand on l'avait ? Mardi ra ? Il a dit un gros mot sur nous-Rires- (Ah ! C'est rien) -silence- (Bon alors, c'est pas tellement ça la question, donc en fait ce qui vous déplaît, c'est quand les autres dérangent ? quand*

⁴⁰⁴ Il ne faut pas oublier le rôle déterminant des agents de surveillance qui sont d'origine polynésienne et qui sont tahianophones.

les autres font du bruit ?) Ouais (Qu'est-ce que vous dites s'ils font du bruit ? Qu'est-ce que vous dites aux copains ? Vous leur dites chut ?)

E1/E2/E3 : *Ouais on dit ça, mais eux, ils écoutent pas.*

E4 : *C'est comme si ho on a parlé au mur. »*

(Extrait n°33 bis. Collège 2. El 1-2-3)

Si des comportements tendancieux sont relatés sous forme de dérives pédagogiques voire personnelles « il a dit un gros mot sur nous » et contextualisées, il n'empêche que l'image de l'enseignant LCP reste intacte dans le sens du respect pour sa personne et pour son statut. Pour autant en quoi se distinguerait-il des autres enseignants ? Primo, il se différencie par son implication dans les projets pédagogiques culturels et linguistiques (Perdir n°1 Séquence 4) en devenant des « forces de proposition » doublés de « talents d'animateurs » et « d'organiseurs » de l'événementiel (Perdir 1 Séquence 4.3). Secundo, très souvent l'enseignant LCP est en contact relationnel avec les membres du conseil municipal ou avec une autre instance de relations publiques et culturelles liées au Heiva : groupe de chants, de danses (Enseignant n°9, n°16). Enfin son engagement se manifeste dans le milieu religieux chrétien de sa commune. En clair, l'enseignant LCP illustre par son métier, son environnement social et familial, la place centrale des LCP dans la société civile, scolaire et religieuse. C'est à ce titre-là que ces « écarts pédagogiques » (Chervel 1988) en termes de faiblesses d'autorité et de retenue verbale notamment, deviennent des motifs d'excuses.

De plus, son isolement est paradoxal puisqu'il a œuvré dans sa localité qui regroupe tout de même un collège, une commune, une paroisse et un groupe de danseurs, chanteurs, musiciens dans le cadre du Heiva. Il dispose également d'un réseau de personnes-ressources afin de mener ses apprenants au bout de leur scolarité. L'impression d'isolement est renforcée par le manque de reconnaissance sociale au-delà de la localité, et cela malgré toutes ses actions. L'image d'un module microcosmique solitaire et autonome est aisée.

II.3.3 Questions de réputations

II.3.3.1 Quand les préjugés ont la vie dure.

La représentation collective au sujet de cette discipline est ainsi ambivalente. Les enseignants LCP ont d'une part « la réputation » d'être arrangeants entre collègues, indulgents et bienveillants avec les élèves, enthousiastes et enjoués au quotidien, mais ils sont également associés à une discipline secondaire d'autre part. Cette réduction à une discipline de seconde zone est

appuyée par cette notion de « facilité » évoquée par les apprenants : discipline peu exigeante en termes de notions « scientifiques » d'où son accessibilité, compréhensibilité, intelligibilité. La réputation d'une discipline de « folklore » est également associée aux manifestations festives organisées et animées par les enseignants locaux et très souvent de LCP. Ainsi les « journées polynésiennes », les projets culturels, les galas sont synonymes d'activités réservées à ces enseignants en particulier. Ce sont ainsi autant de préjugés véhiculés par certains enseignants, parents d'élèves voire chefs d'établissements ignorants presque tout de cet enseignement-apprentissage.

Le revers de la médaille est moins étincelant lorsque cette facilité ou simplicité dessert les apprenants, les enseignants et le second degré in fine. En effet, au niveau des apprenants, la perception de cette facilité est susceptible d'entraîner la démotivation par saturation et l'effet d'enlèvement des enseignements. Cela peut ainsi contribuer au manque d'anticipation, de projection, d'ambition relevée chez plusieurs jeunes. Quant au niveau des enseignants, la carte de l'affectif est très souvent avancée pour éviter les conflits en classe. « Ne pas faire de vague » est effectivement un crédo bien ancré dans la représentation des enseignants. Toutefois, cela peut également cacher plusieurs raisons dont la méconnaissance des programmes officiels (2001 : le Référentiel de tahitien (DES) ; 2010 : Bulletin officiel des programmes de lycée ; 2012 : programmes de collège) ou simplement un refus de les suivre. Comme dans toutes les disciplines, plusieurs factions d'enseignants existent dont deux principales : les pro ou les anti-programmes officiels. Si la liberté pédagogique est une notion controversée et instrumentalisée par les syndicats ou par les particuliers, le corps d'inspection peut servir de garde-fou et de cadrage pédagogique. Or dans le cas des LCP, le cadrage est défaillant d'une part, et la formation des enseignants est à reconsidérer d'autre part.

II.3.3.2 Classes d'élites

Au niveau de l'organisation structurelle des établissements, il faut souligner le fait que des classes d'élites s'ouvrent à l'apprentissage des LCP. De fait, celles-ci participent à la « bonne réputation » de la discipline mais nous verrons dans le chapitre VI que la situation est plus complexe. Il s'agit en l'occurrence de la classe Patitifa en ville, mise en place par le ministre Jean Marius Raapoto dès 2008 à titre expérimental. Si les classes de LCP perdent des places face à la montée des classes de sinisants, il ne tient encore une fois qu'aux familles et à la société toute entière de valoriser cette langue et culture pour plus d'adhésions.

En dehors des classes d'élites, la valorisation de cet enseignement se traduit par l'ouverture des possibilités d'études linguistiques dans les propositions combinant notamment LCP aux

langues dites mortes comme le latin (Enquête n°21. Collège 1. El 9-10-11-12). Hélas, la situation sur le terrain montre des actions ponctuelles qui ne sont pas généralisées dans les établissements secondaires mais qui se contentent au contraire de suivre les directives ministérielles en termes de LV2 et LV3 langue régionale. Le détail des tensions subies par les enseignants à cause des LCP sera développé dans le chapitre VI.

II.3.4 Conclusion

Il est intéressant de relever dans ces séries d'entretiens l'aspect conventionnel des propos des adolescents. Une minimisation est perceptible dans leur discours, une sorte de bienveillance, de décence ou d'appréhension de ne pas commettre l'indicible. Alors si effectivement le respect autour de la personne et du statut de l'enseignant est palpable, l'effet de triangulation entre les catégories de jeunes (collégiens versus lycéens), les différents établissements et les deux autres volets (enseignants et Perdir) nous a permis de broser le tableau suivant au sujet de la qualité de la formation des enseignants. Plus un enseignant est pointu dans son domaine d'enseignement, plus il est apprécié des apprenants surtout lorsque ce dernier donne du sens à leur quête d'identification. Le potentiel culturel qui émane de l'enseignant LCP fait de lui une référence recherchée par les jeunes en manque de structure linguistiques, sociales et symboliques.

Quel est l'avenir des LCP selon les apprenants ? Les déclarations sont mitigées entre l'optimisme fondé notamment sur l'enjeu patrimonial et identitaire et le pessimisme d'une langue progressivement abandonnée par les jeunes par manque d'attractivité de cette discipline en classe et en société. Devant ce constat ambivalent, l'enseignement - apprentissage des LCP conserve ses atouts fortement culturels telle la transmission des valeurs du passé historique (récits des hommes politiques marquants tels Pouvanaa a Oopa) et celle des valeurs idéologique ou symbolique (Henri Hiro & Turo a Raapoto). Ses aspects valorisants sont également ancrés dans le présent pragmatique lorsqu'il s'agit de s'adapter à son temps et à ses exigences certificatives (diplômes DNB, BAC, cursus Licence Master Doctorat, concours Capes). En d'autres termes, l'instrumentalisation est une modalité sociale. La création de classes d'élites en LCP (classe pacifique) est une stratégie au niveau de l'établissement qui répond à une demande forte des parents d'élèves et de la conjoncture économique et sociale. Ainsi les défenseurs des langues d'origine ne peuvent pas être réduits au silence, au mutisme naturel lié à une langue morte puisque tout semble converger vers une revitalisation, valorisation des LCP.

Enfin si les écarts pédagogiques dont le manque de différenciation dans les apprentissages, les faiblesses humaines en termes de posture relativement défaillante car de tendance fétichiste (Enseignante du collège 3 férue de phonologie) sont dénoncées, le métier de professeur de LCP suscite encore des vocations. De même l'intérêt porté par les LCP notamment dans le domaine artistique, religieux, littéraire et aujourd'hui didactique reste vivace. Cela signifie que Tahiti comme la Polynésie entière a toujours et encore son dernier mot à dire dans une situation postcoloniale (qui dépasse les stigmates du fait colonial) au sujet de l'enseignement-apprentissage de ses langues. La partie n'est ainsi pas achevée car il persiste des zones d'ombre comme des sujets « polémiques » qui peuvent froisser les esprits. C'est tout le sujet de la dernière partie sur les ambiguïtés, limites et nuances.

III. LIMITES ET NUANCES : INTERROGATIONS EN SUSPENS.

Étant donné son faible volume par rapport aux deux premières sections, celle-ci pourrait également servir de bilan de parcours sur les représentations du point de vue des apprenants en LCP. Rappelons avant tout les procédés méthodologiques du traitement descriptif (puis interprétatif) du corpus dans le but de démontrer le potentiel analytique et ses limites. Le second temps sera consacré à l'interprétation des thématiques qui résistent à la fois au schéma descriptif et à notre compréhension pour différents motifs que nous tenterons d'explicitier.

III.1 LES TRAITEMENTS DESCRIPTIF ET INTERPRÉTATIF

Grâce au traitement descriptif dénommé plan synchronique de l'analyse de contenu (Bardin 2013), nous avons étudié le contenu du volet Apprenants caractérisé par une population de 84 adolescents, répartis sur 6 établissements secondaires soit au total 24 transcriptions fiables et exploitables d'une vingtaine de minutes en moyenne. Une par une, nous avons pu constituer un matériau d'une extrême richesse. Effectivement, devant ce flot de « paroles » rapportées, il a fallu gérer un premier tri. L'entretien-guide composé de questions-canevas a permis par la suite de classer par rubriques thématiques afin de circonscrire les champs d'investigation. Lorsque cette phase de « déchiffrement » a été réalisée, il y a eu devant nous un amas d'informations incommensurables contenant un lot de significations multidimensionnelles puisque l'analyse du discours, de l'énonciation de chaque entretien a entraîné une quantité de données qu'il a fallu hiérarchiser. Ainsi se sont profilés les limites du descriptif. (Paillé & Mucchielli 2012 :370)

Par la suite, il a fallu faire appel à une autre technique d'investigation spécifique appelée « déchiffrement structurel » suivie de la « transversalité thématique » qui ont débouché sur les fameuses « catégories indigènes » de notre développement. Ces deux outils ont donné lieu à deux tableaux (n°2 et n°3) indiquant respectivement les représentations négatives et les représentations positives des apprenants au sujet des LCP. En repérant notamment les « régularités », « ressemblances », « constances », cette technique a permis la synthèse, la relativisation et la distanciation. Enfin comme dans toute recherche et analyse de données qualitatives, il a fallu faire appel à un outil de traitement interprétatif appelé « inférence des variables ». (Bardin 2013 : 43-45)

III.2 INTERPRETATIONS

Si le premier obstacle de l'interprétation est méthodologique car certaines thématiques ne trouvent pas leur pertinence dans nos tableaux compte tenu de leur ambivalence, il faut préciser qu'il s'agit en l'occurrence de la question de la transmission et au final du statut social de la langue tahitienne. Cette thématique est également reliée à la prise de parole dans la culture polynésienne et en particulier dans l'espace scolaire. En quoi ces deux questions participent des paradoxes ?

III.2.1 La question de la transmission des LCP

III.2.1.1 Quid du statut social de la langue tahitienne

Dans notre mémoire de Master 2 sur l'apport des confessions catholiques et protestantes à l'enseignement du tahitien (2012), nous avons cité l'académicien et ancien-archevêque Hubert Coppentrath au sujet de la langue tahitienne qui est parlée par « les exclus du système ». Il a ainsi évoqué la volonté des paroissiens d'entendre la messe en français au motif que la langue tahitienne est synonyme de langue des « pauvres gens », des moins instruits et des moins éduqués. Ce phénomène s'est observé selon lui non seulement dans les zones urbaines mais de plus en plus en périphéries jusque dans les atolls éloignés. Aujourd'hui, d'après les résultats des investigations du volet Apprenant, la transmission des langues locales via la jeune génération est compromise. En effet, si la classe de LCP semble être le dernier bastion de la transmission, les adolescents témoignent en particulier de l'acculturation linguistique et culturelle françaises prégnante au sein de leur famille tout comme en société. Le premier paradoxe à expliciter réside dans la dichotomie de la langue d'élite versus langue de famille. En clair, si la maîtrise de la langue tahitienne est l'apanage de l'élite sociale et politique, pourquoi ne pas la valoriser et la pratiquer dans les cercles intimes, domestiques ?

Lorsque la question sur l'avenir de la langue tahitienne est abordée, la réponse des jeunes est relativement partagée entre les optimistes et les pessimistes. L'avis du groupe suivant est représentatif d'une partie d'entre eux pour qui la transmission est un devoir moral « *il y a un certain âge hoa, on va devoir parler en tahitien* », un contrat qu'il faut honorer une fois l'âge « adulte » ou le « troisième âge » atteint. Autrement dit, la période de l'enfance jusqu'à l'adolescence « *taure'are'a* » sont exclues de cet impératif qui s'imposera de lui-même une fois la maturité voire la vieillesse acquise.

« E3 : Non, en fait moi, ce que je pense : euh, il y a un certain âge hoa, on va devoir parler en tahitien. Le français, ça va être rare pa'i. (C'est quel

*âge alors ?) Je ne sais pas mais...-Rires- A un certain âge, ça commence à parler **que** tahitien.*

E1 : *Plutôt quand on est vieux. On utilise plus souvent le tahitien.*

E3 : *Mais moi, je ne pense pas ra que le tahitien va se perdre. (Mais si c'est que les vieux qui parlent ?) Ouais, ben les personnes âgées vont transmettre hoā 'oi aux enfants et après nous, arrivés à leur âge, on va parler tahitien à nos enfants. **E1** : Voilà, on va transmettre aussi ».*

(Extrait n°14. Lycée 3 El 1-2-3)

Si ce premier extrait est issu du lycée, il fait écho à l'entretien rapporté des plus jeunes du collège.

E1 : *On dirait de plus en plus quand on est âgé, on parle tahitien. »*

(Extrait n°34. Collège 2 Élèves 1-2-3- Classe de 4^{ème})

Ainsi quid du statut social de la langue tahitienne d'après leurs représentations : entre utilité communicationnelle ou héritage symbolique ? Comment expliquer l'association directe entre la prise de maturité et la prise de parole en langue tahitienne ? Si les jeunes donnent cette explication à la rupture de la transmission, ils s'imaginent que leurs connaissances en LCP (s'ils ont en puisqu'ils se caractérisent comme incapables et ignorants) ressurgiront à un âge avancé. Ce qui expliquerait sans doute le sentiment de honte qu'ils éprouvent lorsqu'ils parlent aux adultes au motif d'une « insécurité linguistique ». En outre, connaissant le respect qui incombe au statut de « matahiapo » (aînés) dans la culture polynésienne, ils s'imaginent qu'à leur tour, ils deviendront « naturellement » des passeurs de culture sans effort pour se l'approprier aujourd'hui. En tête, ils s'imaginent qu'elle est immuable. Esprit conservateur ou inconscient ? Cela est sans doute toute l'ambiguïté de leurs propos et de leurs conduites : reproduction de schèmes conservateurs ou manque de lucidité quant aux risques de déperdition de la transmission des LCP ?

En parallèle, si dans la société polynésienne (ancienne et contemporaine), la notoriété autour des orateurs reste de mise en raison de leurs performances physiques et morales, il faut ajouter que leurs compétences diverses leur ont permis d'occuper des postes à responsabilité politique ou religieuse qui suscitent humilité, déférence et « infériorité ». Ce qui résiste davantage à notre compréhension se présente sous la forme d'un paradoxe car si la LCP a statut d'élite, pourquoi ne pas la valoriser en famille ? Nous avons développé la passivité des jeunes devant

la pratique et la transmission mais nous nous interrogeons également sur une survivance de pratique ancienne. En effet si aujourd'hui, les hommes politiques ou religieux sont connus pour manier et maîtriser la langue des autochtones, elle reste indéniablement une langue de l'élite (Saura, 2008 :493-4).

Ainsi les jeunes gens de notre corpus semblent prisonniers de ces représentations sociales ambiguës : pris en étau entre l'amour - devoir patrimonial, le statut d'élite de la langue et leur état de « bilinguisme soustractif » (Hamers & Blanc, 1983) héritage familial et environnemental. En effet, ils sont peu ou pas structurés ni en français ni en tahitien (extrait n°33 bis-2). Tel est le contenu des échanges suivants en plus des connotations tendancieuses au sujet de l'hégémonie linguistique « *ils parlent trop français* » et de la domination ethnique et politique « *trop de Français* » (extrait n°33 bis-1).

« Plus tard, lorsque vous serez parents, parlerez-vous en reo tahiti à vos enfants pourquoi ?

E7 + **E9** : tahitien ! -ton assuré -

E9 : tahitien et français ! -ton assuré -

E8 : non moi quand j'aurai des enfants je vais parler à eux en tahitien, pas en français, ils parlent **trop** français.

E7 : il y a **trop** français ici.

E8 : **trop de Français**.

(Extrait n°33 bis-1. Collège 2. E7-8-9)

S'il faut préciser que le collège 2 est situé dans une ville qui vote indépendantiste sur la côte ouest de Tahiti, pour autant, cela ne nous permet pas le raccourci vers des propos racistes. En effet si le vocable « français », langue et/ou individu semble excessif « trop » (3 fois), les adolescents ressentent les dangers de la domination française qu'il leur faut contrer. C'est cette défense des LCP, une sorte de « mission » qu'ils ont tentée d'exprimer sur un ton affirmé. Cependant les deux répliques suivantes illustrent leur difficulté à parler en langue tahitienne.

(Alors pourquoi vous, vous ne parlez pas en franç....en tahitien dans la cour ?)

E7 : c'est un peu trop dur.

E9 : voilà on comprend pas pai aussi.

(Extrait n°33 bis-2. Collège 2. E7-8-9)

Bien que cette incapacité linguistique (en réception et en production) ait été largement traitée dans les sections précédentes, elle vient ici justifier la dernière chance que représentent l'enseignant de LCP et les parents pour les jeunes.

(Mais comment alors vous allez permettre à vos enfants de parler tahitien si vous-mêmes, vous ne parlez pas tahitien ?)

E8 : ben on écoute **hoa** ia à notre....

E7 : les parents

E8 : voilà, on écoute **hoa** ia à notre machin, à monsieur X après quand c'est fini, on apprend **hoa** ia après avec nos parents (donc vous comptez sur Mr. X et vos parents ?)

E7 E8 E9 : oui !

(Entretien n°33 bis-3. Collège 2. E7-8-9)

Ils semblent effectivement ramener sur leur enseignant et sur leurs parents la mission de la transmission des LCP dans une attitude qui semble passive « on écoute » et « on apprend hoa avec nos parents ». La répétition du qualifiant « hoa ia » (iho ā : vraiment, réellement + ia : anaphorique) désigne ici l'évidence pour le jeune. Ainsi la tentation est de nouveau grande pour interpréter cette attitude au mieux de confiance quasi aveugle envers les adultes (école et famille) au pire il s'agit de la « résistance passive » qui peut se traduire par la nonchalance qui participe de l'aboulie, par un manque d'anticipation et d'ouverture en général.

A ce stade-là de notre interprétation, nous reprenons à notre compte la remarque de la Chambre territoriale des comptes (CTC 2014 : 101) sur les faibles projections dans l'avenir, sur les faibles représentations de la diversité des métiers entraînant des difficultés dans le travail de l'orientation. En effet, l'ambiguïté chez les jeunes via leurs parents se trouve dans leurs propos. Ils évoquent une forme de conservatisme dans l'extrait n°34, d'une part et la peur ou la difficulté liée à la mobilité d'autre part, cette appréhension étant associée à la peur d'être déraciné par l'Autre (le « Français »).

III.2.1.2 Deuxième paradoxe : rapport culturel à la parole : Statut de la parole.

Si notre premier volet relève le malaise linguistique chez de nombreux jeunes, en langue tahitienne en particulier mais en langue française également si l'on regarde au plus près chaque transcription, il nous faut admettre une autre question : quel est le statut de la parole au sein de la famille ? Le jeune adolescent a-t-il sa place dans les conversations, et en quelle langue ? Par extension quel est le statut de la parole en langue tahitienne en famille et en classe ? In fine, peut-on dire que la prise de parole en tahitien est restée codifiée dans la société actuelle : entre héritage académique et héritage dogmatique ?

Primo, nous avons développé dans la section I.2.2 de ce chapitre, la dévalorisation sociale autour de la langue tahitienne dans la sphère familiale au motif qu'elle exprimait presque exclusivement la colère, la répression et la violence dans tous ses états. A ces titres-là, il n'est plus étonnant que les adolescents la gardent cachée à la maison par honte. Si les conditions de vie de beaucoup de ces jeunes sont difficiles, au niveau socio-économique en particulier, il n'est plus non plus étonnant que leur parole (avis, projets, ambitions, appréhensions etc.) n'ait peu voire aucune valeur au sein des familles dont la préoccupation majeure est la sortie de la précarité. Il faut ici rappeler que la pauvreté et le poids des inégalités sont très marquées à en juger les chiffres de l'institut territorial des Statistiques et ceux de l'INSEE. Par voie de conséquence, il est aisé de comprendre que cette quasi « absence » de statut de la parole au sein de la famille a des répercussions sur la production orale en classe⁴⁰⁵.

À une plus grande échelle, le professeur Bernard Rigo (2009) invite à considérer ce rapport culturel à la prise de parole, autrement dit au statut, à l'usage et à la distribution de cette parole en Océanie.

« On peut noter ainsi, plus précisément, que dans une démocratie occidentale, le respect qui se fonde sur une conception individualiste, exige que tout un chacun, même s'il n'a rien de particulier à dire, ait un droit égal à la parole ; dans une société océanienne, le respect qui se fonde sur une conception sociétale, exige que la distribution de la parole reproduise l'ordre hiérarchique de la communauté »⁴⁰⁶ (Rigo, 2009)

Non seulement cette hiérarchie de la communauté doit être respectée, mais dans les familles, elle est encore perceptible à travers les propos des jeunes. Ce respect envers la parole (la langue maîtrisée) des adultes (parents ou grands-parents ou orateur versus pasteur) est telle-

⁴⁰⁵ Enregistrement personnel de la conférence des chefs d'établissements, Paris, mai 2018.

⁴⁰⁶ Rigo, 2009 : 303, « Quelle éthique pour un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel ? »

ment marqué qu'au lieu de devenir une ressource énergisante, elle inhibe certains adolescents. Là se trouve le second paradoxe de notre propos. Si les raisons sont multiples et complexes, de là s'explique également l'insécurité sociale et linguistique qui touche la société actuelle polynésienne (« les jeunes générations »). Selon Bernard Rigo, la société cherche à compenser cette insécurité dans l'expression de sa « mā'ohitude ⁴⁰⁷qui présente l'inconvénient d'une forme de « réduction identitaire, voire d'une réification ». Pour lui, la mission de l'école est d'assurer une « assise culturelle et un avenir institutionnel »

« Quand les apprenants se trouvent au point de convergence des violences d'une histoire récente et des affranchissements de demain l'éthique éducative doit, pour utiliser un concept propre à la psychologie, leur donner les moyens de la résilience. La mise en valeur des langues locales est l'un de ces moyens forts faute desquels on risque d'enfermer les sujets dans des traumatismes socio-historiques sans leur donner les moyens de transformer les souffrances du passé en énergie pour construire le futur... » (Rigo, 2009 : 307)

Si cette déclaration peut également s'inscrire dans le mouvement intellectuel *des post colonial studies* qui prône l'idée de la créativité à partir d'une situation critique sociale et politique, notre investigation tend vers cet idéal épistémologique.

III.2.2 Les missions de l'école et l'échec scolaire

III.2.2.1 « l'échec scolaire »

Pour le professeur-anthropologue, l'échec scolaire trouve en partie son origine dans « la méconnaissance des logiques culturelles respectives et propres à l'enseignant métropolitain et à l'apprenant polynésien ».

« L'idéologie jacobine et monolingue de l'école républicaine française, la volonté de développer des compétences plurilingues sans prendre en compte la situation plurilingue et l'expérience pluriculturelle du public scolaire polynésien, entraînent ainsi un taux important d'échec scolaire, situation similaire en Nouvelle-Calédonie selon les recensements statistiques récents. Le problème vient de la méconnaissance des logiques culturelles respectives et propres à l'enseignant métropolitain et à l'apprenant polynésien » (Rigo, 2014).

⁴⁰⁷ Rappel pour la Nouvelle-Calédonie, il existe le même principe de la « kanakitude »

A partir de là et présenter ainsi, l'espoir nous est permis de spéculer sur diverses solutions à la lutte contre l'échec scolaire massif en Polynésie. Si nous risquons de nous éloigner de l'objet d'étude, il n'empêche que les signifiants « logiques culturelles » et « apprenant polynésien » nous concernent directement. C'est là l'annonce d'une démonstration conceptuelle qui prend son sens dans le chapitre à venir puisque nous y aborderons « les logiques d'arrière-plan » concernant les profils sociologiques des enseignants LCP. Quant à « l'apprenant polynésien », nous avons jusqu'ici dressé un portrait typologique biaisé puisqu'il s'agit uniquement de l'apprenant en LCP. Toutefois, à notre échelle et à travers le prisme de l'enseignement-apprentissage des LCP, le sujet reviendra sur la scène de la réflexion.

III.2.2.2 « l'intelligence émotionnelle »

« *Pour que la raison améliore ses décisions, il faut écouter ses émotions* » a écrit Damasio. Lorsque les psychologues évoquent la « résilience », les neuroscientifiques ajoutent la notion de « l'intelligence émotionnelle » (Damasio, Gueguen, Pasquinelli). En corollaire des travaux en neurosciences affectives et sociales (Catherine Gueguen), le professeur Bernard Rigo de son côté, va développer la notion « d'insécurité symbolique » qui s'ajoute aux nombreux mérites du bilinguisme additif en particulier en ce qui concerne ses effets cognitifs positifs sur le sujet-apprenant. A la suite des travaux neurologiques d'Antonio Damasio⁴⁰⁸ qui démontre l'efficacité des émotions dans la faculté de raisonner et de ceux de Socrate sur la « pensée inquiète », il écrit ceci :

« L'émotion n'est rien d'autre que la mise en mouvement et l'inquiétude l'absence de repos : une pensée alerte est une pensée en alerte. L'esprit saturé de convictions et de préjugés est une intelligence anesthésiée » (Rigo, 2014).

Il nous faut remarquer ici la portée de cette citation appliquée à nos travaux en particulier concernant les « convictions et préjugés ». Nous pensons que l'analyse progressive de notre corpus couplée aux lectures inspirantes nous ont fait traverser les hauts fonds de « l'intelligence anesthésiée ». En effet, en tant que produit concentré d'une culture rurale, religieuse et locale, scolaire et universitaire, apprenante et enseignante, nous retenons la douleur et la violence symbolique (Bourdieu) pour espérer sortir de cet état anesthésié. L'appréhension de la « pensée inquiète » n'est pas donnée à tout le monde si bien que les professionnels psychologues diront que cette recherche est plus étroitement liée que nous le pen-

⁴⁰⁸ A. Damasio. 1995. L'erreur de Descartes, la raison des émotions.

sions à notre vécu au sens de « estime de soi ». Il s'agit en effet de la notion de « détour nécessaire » diront les philosophes.

Par ailleurs, si pour Cécile Saint-Martin (2013), la mission de l'école est d'éduquer à la fois, à la connaissance de soi, à la compréhension humaine entre proches versus entre lointains et à l'intelligence stratégique, la définition de Bernard Rigo porte sur l'esprit en exercice c'est-à-dire l'esprit critique tout simplement.

« L'école n'a pas pour mission de donner du confort intellectuel, elle doit conjuguer l'estime de soi, l'envie de connaître et la pensée inquiète sans laquelle n'existe pas le sens de l'interrogation » (Rigo, 2014).

Si nous avons bien saisi le message ci-contre, la mission de l'école n'est pas conventionnelle lorsqu'elle consiste à créer de « l'insécurité symbolique » qui dans le prolongement de la « pensée inquiète » doit éveiller les consciences et métaphoriquement « garder sa propre lampe allumée ».

« L'insécurité symbolique n'est pas utile à l'ordre social, bien au contraire, mais elle s'impose comme une valeur humaine puisque c'est à partir d'elle que le sujet peut négocier les normes qui le régissent. La diversité culturelle n'est pas seulement une préoccupation pédagogique mais un enjeu politique : les enfants d'aujourd'hui fabriqueront la société de demain » (Rigo, 2014)⁴⁰⁹.

III.2.3 Place de la langue tahitienne dans l'agir scolaire

Que se passe-t-il en classe ? Abordons d'abord d'un point de vue global, l'enseignement du 'ōrero selon l'anthropologue Grand, puis focalisons-nous brièvement sur la place de la langue tahitienne dans l'agir scolaire car le sujet sera développé dans le chapitre suivant.

Comment et pourquoi cette codification exigeante, pour quoi faire et pour servir à qui ? L'anthropologue Simone Grand⁴¹⁰ connue pour son franc-parler, nous a confié son aversion de la forme pédagogique requise pour enseigner l'art oratoire dit « 'ōrero » qui a pourtant obtenu le label européen en 2011 de l'innovation pédagogique culturelle en école primaire. Pour elle, il s'agit d'un enseignement à la fois sélectif et peu révélateur de la beauté de la langue tahitienne. En effet, la déclamation adoptée par les enseignants est un héritage dogmatique du temps des missionnaires qui ont façonné l'esprit polynésien et sa langue, en lui apprenant à « parler en sermon » ou pire à « cracher la langue » au lieu de la « savourer ». Selon

⁴⁰⁹ Rigo, 2014. « Penser la diversité linguistique et culturelle à l'école ».

⁴¹⁰ Entretien personnel

elle, l'héritage missionnaire s'il a contribué à la sauvegarde de la langue, il a paradoxalement participé à sa perte en lui ôtant toute la richesse et la saveur linguistiques notamment dans sa dimension émotionnelle mais aussi érotique, sensuelle voire sexuelle. Apprendre aux jeunes à « cracher la langue » ne fera que les éloigner de la pratique et de l'apprentissage. Si la langue est bel et bien vivante malgré des dépréciations sociales, la culture reste également vivace et de ce fait, la langue tahitienne doit véhiculer tous les sentiments de la vie et de la mort, l'univers des sensations et des émotions sans aucun apriori. Sans cette adaptation à la vie moderne où le voile sur les sujets tabous est progressivement levé, le statut de la parole en langue locale restera rétrograde, empreint de fossilisation et de connotations stéréotypées.

Que dire de la place de la langue tahitienne dans l'agir de la classe, faut-il ou peut-on enseigner la langue tahitienne en langue française ? Cette question illustre les nombreux non-dits de l'enseignement-apprentissage des LCP devenant ainsi un élément de tension. Dans les faits, certains enseignants LCP pour capter et garder la motivation des apprenants, abusent de la langue française puisque les dérives sont arrivées à un tel niveau que la langue tahitienne n'est plus la langue d'enseignement. Devant cette faiblesse, il est intéressant selon les chercheurs Bucheton & Soulé (2009 :31) de nous rappeler l'importance du langage comme « vecteur principal du travail partagé et des relations entre le maître et les élèves ».

« La dimension trop souvent minorée, voire impensée du rôle du langage dans les cursus de formation des maîtres ; le langage, pourtant, façonne l'arrière-plan épistémologique de la discipline enseignée, ses modes d'énonciation, spécifiques » (Jaubert, Rebière 2001)⁴¹¹.

Selon le professeur Bernard Rigo (2009), le rôle des enseignants de LCP et de tous ceux du système éducatif polynésien favorables à cette diversité, est primordial dans la compréhension des codes culturels entourant l'enfant océanien notamment sa prise de parole dans l'espace scolaire, source de tant de tensions et de malentendus. S'il ne nie pas les finalités utilitaires de l'enseignement des LCP, il insiste sur la valeur que la société veut lui donner.

En résumé et cela nous concerne directement, revendiquer toujours plus d'heures de LCP au niveau primaire ou secondaire ne servirait à rien tant que le corps enseignant correspondant ne sera pas au clair avec sa propre posture face à la culture.

« (...) aussi longtemps que l'enseignant ne sait pas ce qu'il fait parce qu'il ne sait pas vraiment pourquoi il le fait, on n'aura rien résolu parce qu'au

⁴¹¹ Bucheton & Soulé, 2009 : 31. Le corps parlant de l'enseignant (Jorro 2002-2004)

*fond, cela servirait plus d'apprendre **autre chose**. En final, s'agit-il d'apprendre d'autres langues, d'autres cultures - à supposer qu'une culture s'enseigne - ou d'apprendre **autrement** ?». (mis en gras et en italique par l'auteur) (Rigo, 2014)*

Ainsi non seulement la diversité culturelle doit être une préoccupation pédagogique mais la position de l'enseignant LCP dans cet enseignement, dans cet espace-classe, dans cet espace scolaire est également primordiale. Cette notion de valeurs au cœur de la société tahitienne est à creuser en lien avec le corpus du volet enseignant dans le chapitre suivant.

Par ailleurs, pour Gohier, professeure en sciences de l'éducation à l'université du Québec à Montréal, l'enseignant est considéré comme :

« Un passeur culturel jetant des passerelles entre les différents registres culturels, mais aussi lieu, lieu du sensé du senti par l'intermédiaire de l'objet culturel qui devient un lien, servant d'interface entre les hommes », « dans le cadre d'une éducation à la compréhension et à la relation » (Gohier, 2002)⁴¹².

Si la question est vaste et complexe, elle mérite d'être reprise dans le chapitre 6 concernant le volet enseignant LCP. En somme, il est difficile de passer à côté de la citation du professeur Rigo sur la question de l'échec scolaire en Polynésie dont la problématique pourrait être en quelque sorte résolue sous certaines conditions :

« Quand l'élève polynésien pourra se situer positivement dans l'espace scolaire, quand il aura accès aux diverses modalités d'échanges, quand l'implicite de ses références aura aussi une place dans la classe, quand les enseignants accepteront l'insécurité symbolique comme l'envers désirable du plurilinguisme, alors la question de l'échec ne se posera plus ni celle de la violence. La civilisation, c'est encore demain » (Rigo, 2014).

CONCLUSION DU CHAPITRE 5

Si notre première hypothèse associe la classe LCP à un creuset de rebus sociaux aux motifs d'une orientation par défaut et d'une absence de stratégie, l'état actuel de nos travaux est encore incomplet, il nous faut procéder à l'analyse des deux autres volets dans une perspective de triangulation afin d'aboutir à des résultats probants. Pour autant, les traitements des trans-

⁴¹² Gohier, (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture: l'enseignant comme passeur, médiateur, lieu.

criptions (descriptif à partir d'éléments factuels et interprétatif à partir d'éléments inférés) ont donné lieu à des faits plus tangibles tels que le profil des sujets parlants et la synthèse de leurs propos.

Nous pouvons ainsi dresser trois profils distincts d'apprenants LCP en collège-lycée provenant de 6 sur 14 établissements sis à Tahiti. Le premier profil appartient à des adolescents qui se sont catégorisés parmi les « incapables » ou les « incompetents » dans la pratique de la langue tahitienne. S'ils sont les plus nombreux et paradoxalement les moins confiants dans leur attitude générale, il y a un second profil qui se positionne à l'opposé de ce premier contingent. Il s'agit d'une poignée d'apprenants locuteurs, souvent issue de culture protestante (école du dimanche) fière de son origine - identité et enfin un troisième profil qui s'est constitué au cours des années au sein de l'institution scolaire. Il s'agit d'apprenants révélés par le concours du 'ōrero au niveau secondaire que nous avons désignés par le vocable « résilients du 'ōrero ». Ces derniers sont très peu nombreux (un ou deux par classe ou par niveau) porteurs d'un handicap relativement léger selon les cas (entre le bègue sévère et l'isolement social à connotation autiste). Par le truchement du concours de 'ōrero, ces élèves se découvrent des affinités voire des talents dans la pratique de l'art oratoire mais également dans le monde artistique et culturel du Heiva. Pour clore cette tentative de profilage à partir de ce premier volet Apprenant, il faut néanmoins signaler l'absence de mixité ethnique.

1-Résultats de cette enquête ?

Les résultats des analyses sur les représentations des apprenants LCP au sujet de l'enseignement-apprentissage LCP sont mitigés : il y a autant d'éléments mélioratifs que péjoratifs révélés par le kaléidoscope des adolescents. Toutefois, il y a une réelle différence d'appréciation et d'intensité entre les deux types de représentations qui dépasse largement notre champ de compétences. En effet, les motifs sont si complexes et multidimensionnels qu'il est plus prudent d'attendre l'analyse des deux autres volets pour effectuer une action de triangulation. Toujours est-il que si les dévalorisations multiples et sociales ont pu marquer les adolescents, il règne une atmosphère défaitiste qui maintient la distance vis-à-vis de l'école et de la société. Cette impression de défaitisme se retrouve déguisée dans l'aspect conventionnel de leurs propos lorsque certains jeunes cherchent parfois à dissimuler un fait ou une anecdote susceptible de compromettre l'adulte. Comment expliquer cette tentative d'auto défense ou de protection si c'en est une ?

A un autre niveau d'analyse, plus individuelle cette fois-ci, nous pensions que les représentations négatives allaient être plus importantes quantitativement mais l'équilibre s'est opéré *de*

facto durant les traitements épistémologiques (descriptif et interprétatif). Force est de constater l'ampleur de nos propres préjugés et la nécessité de déplacer notre curseur vers des représentations moins teintées de victimisation et de paranoïa de la persécution.

Le second élément à retenir de ces résultats relève de l'absence de perception quant au risque de folklorisation à partir des actions scolaires ou sociales liées aux LCP car celui-ci n'est ni perçu par les élèves ni par certains enseignants. Il nous est permis d'espérer que les deux autres volets éclaireront cette seconde zone sombre.

Il nous faut terminer enfin par l'évocation d'une forme de perversité du phénomène identitaire chez les apprenants qui se retrouvent prisonniers entre la contrainte culturelle (quasi devoir moral) et l'incapacité linguistique. Si ce premier volet nous procure cette impression, il faut ajouter qu'elle nous a été inspirée par les commentaires de Simone Grand et les messages idéologiques de Henri Hiro. Tous deux soulignent en effet la déperdition culturelle et linguistique en mettant en cause la combinaison de l'œuvre civilisatrice des missionnaires et des assimilationnistes français.

Quelles sont à présent les questions en suspens ? En effet, il nous intéresse dans le prolongement de notre investigation de pousser la réflexion sur le statut du locuteur en tant qu'acteur d'un « répertoire langagier hybride pluriel dynamique » (Saint Martin 2013 : 586). Si le sujet mérite une autre thèse, le lien avec la nôtre est direct lorsque nous illustrons par les transcriptions le « capital collectif plurilinguistique et pluriculturel qu'il faudrait certainement reconnaître comme une ressource ». Si cet état de fait de langue « parler local » « franco-tahitien » etc., est absolument dénigré par la communauté éducative voire sociale, il n'empêche qu'il interroge la société polynésienne dans son rapport à la transmission des langues vernaculaires et finalement il l'accule dans ses ambiguïtés inconscientes.

2-Envoi de Henri Hiro

Si cet engagement est soutenu dans les communautés confessionnelles de l'Église protestante par le biais notamment de l'école du dimanche (ha'api'ira'a tapati), le message de Henri Hiro quant à la question de l'avenir de la langue tahitienne porte sur l'encouragement à écrire en reo mā'ohi mais pas seulement. La langue ne devient plus une barrière mais un outil puissant d'expression autonome.

« Il faut que le Polynésien se mette à écrire (...). Que ce soit en mā'ohi, français ou anglais, peu importe. L'important c'est qu'il s'exprime (...). Les Églises apprennent à l'enfant à écrire. Puis on le laisse s'exprimer oralement. A ce moment-là, il n'y a plus d'écriture. Maintenant, il doit y avoir un

relais. Le relais, c'est nous de façon générale. Ce n'est plus un fait catholique ou évangélique. C'est un fait qui existe partout. Il ne faut plus s'exprimer de façon évangélique, catholique ou adventiste uniquement. Il faut que l'individu puisse s'exprimer seul et non à travers un groupe* ».*

Les nouvelles de Tahiti (12 mars 1990), article reproduit dans les Nouvelles de Tahiti (3 mars 1990 : 10)⁴¹³.

3-Vision moderne de l'autonomisation de l'individu versus groupe

Le deuxième aspect du message de Henri Hiro concerne la vision moderne liée à l'autonomisation de l'individu par rapport au groupe. Celle-ci s'oppose à l'esprit communautaire attribué au Polynésien ou à l'Océanien. C'est clairement une invitation contemporaine. En corolaire, intéressons-nous à la notion d'héritage controversé du renouveau culturel. (Cf. Commentaires Extrait N°5). L'injonction culturelle des idéologues ci-contre, rappelons-la, vise la sauvegarde de la langue tahitienne dans une perspective identitaire pérenne. Or les élèves de la nouvelle génération (la troisième depuis l'interdit colonial) héritent de la dichotomie sociolinguistique déjà évoquée, ils ne sont plus en mesure de répondre à cette injonction culturelle : ils ne parlent pas la langue, ni ne l'écrivent d'où l'état de frustration, d'énervement, de sous-estimation etc.

Ici se profile le paradoxe. L'héritage du renouveau culturel ne visait pas le blocage de l'usage du tahitien, bien au contraire, la perspective était plutôt l'élargissement du champ de son usage. Si les théoriciens et théologiens polynésiens sont les témoins de la perte linguistique et culturelle, de la conséquence de la colonisation, leur réaction se manifeste par le mouvement intellectuel du renouveau culturel. La perversité du phénomène réside dans le fait que cette obligation culturelle crée un blocage chez les jeunes. Ainsi à trop insister sur l'aspect identitaire, sur la quête incessante de son en-dé-racinement, le renouveau culturel a créé une forme de prison de verre, un poids difficile à délester chez les adolescents. Finalement, ils se trouveraient prisonniers entre l'enclume et le marteau, entre la contrainte culturelle et l'incapacité linguistique. En d'autres termes, il s'agit ici de la question de « l'académisme » ou « purisme de la langue » qui pénalise les jeunes et les empêche de trouver leur place dans le rapport aux LCP. Il ne faudrait pas oublier qu'après la création de l'Académie tahitienne (1974) et durant l'époque du renouveau culturel (années 80), les tensions au sein de l'Académie tahitienne étaient fortes entre les linguistes idéologues protestants et les autres personnalités. Cela explique aujourd'hui l'existence de deux graphies officielles :

⁴¹³ Saura 2008 : 194 en notes de page

celle de l'Académie tahitienne (AT) et celle de l'Église évangélique protestante mā'ohi (EPPM).

4-Malaise intra familial

Un autre point mérite notre attention puisqu'il s'agit du malaise intra familial en particulier celui concernant la relation à la mère. Cette notion se retrouve dans le poème de Henri Hiro :

« Tō'u fare au » : Ma maison c'est moi.

« Parure immaculée de mon pāreu, Douce chaleur maternelle et protectrice de mes rêves, Havre de paix et de douceur pour le repos de mon corps, Résidence originelle de mon devenir, Fondement de mon être, Poésie qui berce continuellement mon âme, Berceau de ma terre nourricière, Foyer inaliénable de mon pays, Mā'ohi, je le suis pour toi, Ma manière d'être, je te la dois, Témoin inappréciable des temps passés et à venir, ô maison mā'ohi ! ».

(Henri Hiro, 2004 :28) ⁴¹⁴

En effet, l'idée d'être étranger chez soi est au cœur du discours de certains élèves. Celui de l'Extrait n°4 attire notre attention. La mère avec qui la tension est palpable représente sa maison d'un point de vue rhétorique synecdotique (relation d'inclusion de la partie pour un tout). Cependant, loin d'être « un havre de paix et de douceur pour le repos de son corps », elle est a *contrario*, un espace de conflits au motif de l'incapacité linguistique. Si le jeune se sent obligé moralement de parler tahitien, il est frustré car limité en termes de compétences langagières. Il s'en suit un véritable engrenage, un cercle vicieux : rejet, déni, désamour des LCP.

La question se dirige vers son statut d'apprenant, est-il un apprenant de langue seconde au sens saussurien du terme et non pas didactique ? En d'autres termes, si la LCP est la langue seconde, celle qui se pose par opposition à la langue maternelle, à la langue 1 (français de Tahiti ou le « parler local/l'inter langue »), faut-il penser à une didactique des langues de type langue seconde ?

Le débat didactique reste ouvert tandis qu'au niveau des familles, si elles vivent intrinsèquement différents malaises (insécurité sociale et linguistique), elles gagneraient à comprendre les frustrations des jeunes afin d'adopter une attitude bienveillante dans l'aide à la reformulation, dans la modération du débit de parole notamment.

⁴¹⁴ Traduction par John Mairai du poème de Henri Hiro « Tō'u fare au » : Moi ma maison. Pehepehe i tau nunaa. Message poétique. Haere pō. 2004.Tahiti.

CHAPITRE 6 : CATEGORISATIONS ET REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS LCP

CONTEXTES D'ETUDES :

Dans le prolongement du travail sur les représentations des adolescents apprenants LCP, nous visons ici la compréhensibilité de l'univers des enseignants LCP du second degré en nous appuyant sur des données empiriques (transcriptions d'entretiens) d'une part, et sur des concepts épistémologiques notamment en sciences de l'éducation et précisément en didactique des langues (Configurations didactiques de Puren (2006) et Pratiques enseignantes et postures d'élèves de Boucheton et Soulé (2009)) d'autre part.

La démarche compréhensive de type wébérien qui fonde notre recherche tient compte de plusieurs logiques structurantes et interagissant de manière simultanée ou successive, sur plusieurs plans. En effet, il s'agit d'intégrer à notre réflexion le contexte local de logiques internes aux établissements secondaires (projet d'établissement, projet de filières/disciplines, projet d'équipe pédagogique ou de classes). A cela s'ajoute un réseau plus large de logiques externes liées au territoire (politiques éducatives de lutte contre le décrochage et l'échec scolaire massif) et à l'État (programmes institutionnalisés et événementiels, réformes, organisations mondiales : journée des droits de l'enfant en novembre). Il existe également un réseau international qui touche les classes LCP dans le cadre des échanges culturels et linguistiques avec l'Union européenne tels que l'organisation ERASMUS ou COMENIUS.

Quelles sont les caractéristiques « physiologiques » de ce « corps enseignant LCP », de quels « maux » souffre-t-il s'agissant de « tensions » et quelles « recommandations » lui suggérer ? Ce lexique médical n'a qu'un mérite organisationnel. Dans le second degré, enseigner les LCP avec une certification nationale de type Capes de langue régionale (au lieu du statut de maître auxiliaire) apporte du crédit en tant que fonctionnaires d'État (mais pas uniquement) et redore ainsi son blason qui souffre de représentations plutôt négatives comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent. En effet, l'analyse du volet Apprenants a dévoilé des représentations positives des jeunes envers la LCP (sentimental-affectivité, patrimonial-identité, stratégique-pragmatisme) mais elle a également déroulé un véritable paradigme de représentations négatives (insécurité sociale et linguistique, violences verbale, physique et psychologique, dévalorisations de soi, de l'entre-soi). De même, il convient de retenir le sentiment latent de défaitisme illustré par une orientation « à défaut » d'une part, et par une ghettoïsa-

tion des apprenants, d'autre part. Pour autant nos interprétations méritent davantage de nuances notamment en matière d'orientation « par le bas » ou « par l'échec ».

Pour rappel, le postulat de départ est né d'une vieille expérience (2001-2005) qui dénonçait l'orientation en classe de LCP comme une perversion du système et de fait, une participation de la reproduction des inégalités sociales (Bourdieu & Passeron, 1970). La désignation de la classe LCP comme un « creuset de mauvais élèves » (mauvais résultats et comportements) devenait ainsi la conséquence de cette orientation subie. Il nous importe ainsi de recueillir la position des enseignants sur cette pratique : entre évolution et stagnation, cas isolé et généralisé, entre fantasmes et réalités.

Le second axe d'étude dans ce volet Enseignants relève du rapport entre l'héritage religieux et la didactique en LCP, il relève en fait de l'image de la « discipline scolaire » LCP. Le postulat subjectif est basé sur une expérience du secondaire en continuité jusqu'à l'université, dans le cadre d'analyses de pratiques enseignantes en LCP durant plusieurs années (de 2005 à 2016) en tant que formatrice à l'ex-IUFM puis à l'ESPE. Nos remarques relevaient des similitudes discursives (déclamation-intonation, prise de parole en public, posture) dignes de pasteurs protestants, évangélistes, et des analogies pédagogiques de type traditionnel avec des compétences de mémorisations-récitations (listes de vocabulaire thématique) davantage valorisées au détriment de celles d'expression langagières (parler, écrire, interagir). Cela suffit à justifier le postulat du dogmatisme inconscient dans les pratiques enseignantes. Ainsi, les gestes professionnels incluant les éléments culturels sont-ils empreints de dogmatisme religieux ? Ne participent-ils au déclin des LCP si déclin il y a. Par extension, cet ancrage religico-culturel et pédagogique tendrait-il à réifier la discipline des LCP ? Progressivement, il ressort de ce questionnement, une remise en cause de la qualité de l'enseignement-apprentissage des LCP. Enfin, si le phénomène de déperdition de la fréquentation de l'église par les jeunes est identique à « l'insuccès » des LCP lors des inscriptions en baisse dans les langues vivantes (et étrangères/régionales dites LV2-3 au profit du mandarin globalement), le combat est néanmoins le même pour les deux institutions concernées (l'école et l'église), il convient de garder les élèves-adolescents en leur sein. C'est pourquoi loin de s'opposer, ils deviennent des partenaires qui partagent les mêmes difficultés sociales affectant les élèves d'une part, et qui mènent les mêmes combats contre la délinquance juvénile et globalement l'échec social d'autre part. Pour autant, il nous fallait nous rapprocher de cette communauté d'enseignants LCP afin de sonder les liens riches et complexes entre représentations notamment individuelles versus

collectives et savoirs notamment scientifiques versus religieux-culturels (mythologiques, toponymiques, tradition orale).

Comme précédemment indiqué dans les premiers chapitres, les conditions de collectage ont été particulièrement difficiles pour des motifs logistiques (calendrier scolaire et universitaire incompatibles) et administratifs (lenteur et résistances passives) à la fois des chefs d'établissement et des instances plus hautes (ancienne Direction des Enseignements Secondaires). Par effet de domino, les enseignants LCP ne recevant aucune autorisation officielle, ont suivi la « résistance » en se mettant sur le mode du silence-radio. A défaut d'une entrée officielle, nous avons pris la tangente qui est elle officieuse en usant d'un réseau de contacts rapprochés et interposés. Cela signifie qu'à Tahiti, l'insularité peut être un atout pour provoquer des rencontres nécessaires mais a contrario, elle peut devenir une gêne lorsqu'on cherche à éviter une rencontre fortuite. Néanmoins sur le terrain, les enseignants tout acquis à notre cause et projet, ont individuellement demandé à leur hiérarchie l'autorisation d'interviewer leurs apprenants, laquelle requête était conditionnée par la non interruption du service enseignant.

Concernant l'échantillonnage, les critères de représentativité ont porté sur des caractéristiques structurelles configurationnelles variées notamment des niveaux (collèges et lycée, lycée général, professionnel et technologique) et sur des zones géographiques représentatives de l'île de Tahiti (zone rurale, urbaine et péri-urbaine). Quant à la représentativité en termes de parité hommes-femmes, cela n'a pas été possible compte tenu de la résistance passive des enseignants LCP. Les résultats ont tout de même représenté un corpus de 16 transcriptions (entretiens) sur 41 enseignants LCP certifiés (source : Vice Rectorat 2016-2017) durant un temps moyen d'une heure et demie d'échanges. Ces données ont été obtenues au prix d'audace, parfois de véritable « harcèlement » psychologique auprès de certains enseignants, mais également au prix d'humilité en particulier devant les nombreux obstacles. Méthodologiquement, le protocole de recherche ne diffère pas du premier volet puisqu'un guide d'entretien personnalisé et semi-dirigé cadre les questions des interviewés. De même les outils d'analyse de contenu ont été conservés pour traiter les données empiriques, cela signifie que les transcriptions ont subi une série de filtres analytiques d'abord descriptifs (notamment l'analyse catégorielle par « répétition fréquentielle thématique ») puis interprétatifs par « inférence des variables ». (Cf. Chapitre 4. II. Méthodologie et instruments d'observations et d'interprétations) Les catégories dites « indigènes » qui en ressortent relèvent primo des portraits sociologiques des enseignants LCP où l'analyse a souligné les histoires individuelles entre points de convergence et de divergence. Nous avons ainsi cherché à comprendre les logiques d'arrière-plan

qui ont motivé les prises de position. Les postures ou les gestes professionnels constituent la deuxième catégorie indigène. À ce stade, c'est la question de la professionnalisation de la discipline LCP qui a dynamisé notre investigation. Nous avons également suggéré une typologie de l'enseignement ou des profils didactiques dans une perspective de comparaison au modèle conceptuel du « multi-agenda de préoccupations enchâssées » de Bucheton et Soulé (2009). Enfin tertio, la dernière catégorie est rattachée à la nature de la « discipline scolaire » (Chervel) : entre marginalité-marginalisation et émergence.

Ces trois catégorisations sont autant de parties qui doivent contenir la description d'éléments purement factuels lesquels donneront quelques éléments de réponses aux questions suivantes : quelles sont les caractéristiques du corps enseignant LCP dans le secondaire en termes de profils sociologiques et en particulier pour quel intérêt épistémique ? En d'autres termes, s'il s'agit d'une discipline « à la marge », nous analyserons les motifs du désarroi à des échelles différentes (individuelles, collectives, institutionnelle), mais s'il s'agit d'une discipline « en émergence », nous étudierons les forces ou atouts de ce celle-ci dans une dimension holistique. Nous prendrons notamment deux exemples de dispositif pédagogique propre aux LCP : le dispositif de l'art oratoire ('ōrero) et le festival autour de la culture polynésienne appelé « Heiva taure'a » qui se construit en partenariat avec des établissements d'enseignement d'art comme le Conservatoire de musique de Tipaerui et ses annexes depuis 2016-2017.

I. ÉLÉMENTS FACTUELS ET CONTEXTUELS

I.1 DESCRIPTIF DU PROFIL ENSEIGNANT

Afin d'approcher au plus près des représentations d'enseignants LCP du secondaire, intéressons-nous à leur background notamment curriculaire (formation initiale), à leur rapport aux langues tahitienne/française et à leur ancrage religieux.

Sur une population de 41 enseignants certifiés de toute la Polynésie (source Vice-Rectorat en 2016), notre échantillon de 16 individus représente un pourcentage de 39% : il s'agit d'une donnée non négligeable compte tenu des conditions de collectage. Ce corpus se caractérise par une dimension plutôt féminine d'âge mûr. Il y a en effet 10 femmes contre 6 hommes, elles sont toutes nées dans la génération X (naissance entre 1965 et 1980) tandis que la gent masculine se divise en deux sous-ensembles embrassant au sens propre le groupe des dames. Ainsi les quatre plus âgés sont des hommes nés dans la génération du baby-boom (nés entre 1946 et 1965) et les deux plus jeunes sont nés dans la génération Y (nés entre 1980 et 2000).

Ce corpus est homogène à plusieurs titres : au niveau de la titularisation, de l'expérience et de la religion. Les seize personnes sont toutes titulaires d'un capes externe (9/16) ou interne (dont 1 du privé) ou CAPES professionnel. Leur expérience en termes d'années de service oscille entre 10 et 15 ans en moyenne au niveau du collège et ou du lycée. Ce qui nous interpelle davantage relève de leur appartenance religieuse bien que ce soit le cas de la population polynésienne. En effet, tous les enseignants LCP sont d'obédiences chrétiennes, certains sont pratiquants, fervents, d'autres l'ont été avant de s'en éloigner pour des motifs organisationnels et personnels. Cette véritable « chapelle » œcuménique est composée de 12 protestants, 2 adventistes, 1 témoin de Jéhovah et 1 catholique. Il convient de remarquer la massive présence des protestants et églises dérivées contre un seul catholique. Ce dernier cas n'est plus représentatif de la population. Or l'église protestante est bien celle qui a eu un positionnement politique et identitaire affirmé notamment via ses pasteurs théoriciens Henri Hiro et Turo Raapoto (Saura, 2008). Concernant les enseignants LCP, y a-t-il une incidence entre leur identité religieuse et leurs pratiques professionnelles ?

I.2 PROFILS SOCIOLOGIQUES D'ENSEIGNANTS LCP

Riche de ces détails, il nous faut poursuivre la description en abordant leurs profils sociologiques dans une perspective de synthèse des points de con- et de divergence. Débutons par la formation initiale et le parcours professionnel pour aboutir sur la place de la religion dans leur rapport à la langue et à l'enseignement.

I.2.1 A propos du background

À propos de leur cursus initial, les études universitaires sont le premier point de convergence entre tous les enseignants LCP de notre corpus. Si le DEUG ou l'ancienne structure dite DULCO (diplôme d'université des langues et civilisations océaniques) présente le niveau d'études le plus bas, c'est le niveau doctorat 3^{ème} cycle et le titre de Maître de conférences qui en est le pic (titre d'ailleurs récemment obtenu en 2019 par l'enseignante n°4). De même en termes de mobilité, seule l'enseignante n°5 a poursuivi ses études à l'INALCO à Paris alors que tous les autres sont de purs « produits locaux ». Seules cinq personnes déclarent leur type de bac, plutôt un bac général de série littéraire et un bac technologique (Ens n°4). A l'université, ils s'inscrivent en lettres modernes (3), en LEA anglais/espagnol (1) et en LCP. Il faut ajouter un parcours en FLE/CEDIFLE (enseignement de français langue étrangère). Si personne n'obtient sa licence de lettres modernes, ni celle de LEA, tous finissent par intégrer une licence de LCP à l'université de Polynésie française.

Dans le groupe, il faut noter cinq individus (soit un ratio de 31%) qui ont assumé le poste de maître auxiliaire, contractuel, vacataire en LCP, en lettres ou en tant que documentaliste pendant une durée moyenne de 13,5 ans avant de réussir le concours du Capes de tahitien-lettres. Ils sont également les plus demandeurs en termes de formation continue et les plus critiques en termes de manques de cadrage et de pilotage des LCP. Que faut-il en déduire ? À l'exemple d'une partie des jeunes contraints d'opter pour la classe LCP au détriment de leur premier souhait, ici, le principe de la bifurcation est similaire chez les adultes. Simplement, si celle-ci a été bénéfique aux derniers (contexte différent et choix assumé), il n'empêche que les jeunes, eux ne l'ont pas souhaitée. Leur sera-t-elle bénéfique à eux aussi ?

Le second point commun entre les enseignants LCP est l'appétence pour les langues vivantes notamment étrangères dont l'allemand pour l'enseignant n°3. L'unanimité porte effectivement un intérêt particulier aux questions de plurilinguisme, étant pour certains des locuteurs bilingues a minima (tahitien-français) voire trilingues (plus anglais et ou autre langue polynésienne). S'ils sont tous également sensibles à la valorisation des différentes langues polynésiennes, certains sont originaires des archipels éloignés (Enseignant n°9 est de Raivavae, l'enseignant n°15 est originaire de Tubuai). Pour autant, concernant la langue maternelle, onze enseignants LCP déclarent la langue tahitienne comme langue maternelle, quatre ne le précisent pas et une seule personne revendique son statut de locuteur de « charabia local » en d'autres termes « l'inter langue » ou le « parler local ».

« C'est comme ça que je me suis mise à parler en tahitien sinon je parlais pas en tahitien. (Tu parlais qu'en français.) Je ne parlais qu'en français charabia, précisons-le. RIRES- » (Ens.n°4. Séq 13.4)

Les seize enseignants partagent également l'expérience pédagogique du niveau maternelle/primaire. Par ailleurs, les parcours, les formations continues et les fonctions sont variés entre conseiller pédagogique, directeur d'école, syndicaliste, instituteur animateur LCP et simple enseignant. A chacun son motif de changement : continuité primaire-secondaire, secondaire-universitaire, tous les cas de figure s'y trouvent. Quatre enseignants ont mené une investigation dans le cadre d'un master 2 de recherche à l'IUFM jusqu'en 2008 et cinq enseignants sont également devenus des formateurs d'enseignants dont trois pour le 1^{er} degré (Ens.n°1, n°3 et n°4) et trois pour le niveau 2nd degré (Ens.n°1, n°6 et n°8).

I.2.2 Du rapport aux langues tahitienne et française

I.2.2.1 Rapport à la langue tahitienne

Dans leur parcours de vie, quel est le rapport à la langue tahitienne ? Faussement simple, cette question suscite en réalité des nœuds, des conflits ouverts ou inconscients chez certains, par opposition à l'harmonie des langues en présence chez les autres. En fait, elle interroge les enseignants sur leur bilinguisme additif ou soustractif (Hamers & Blanc, 1983), et pour certains, il s'agit d'une question douloureuse selon leur propre relation avec la langue tahitienne ou la langue française. En d'autres termes, les histoires individuelles révèlent des situations fort complexes où les mécanismes d'évitement ou de résistance sont variés lesquels peuvent être légitimes lorsqu'il faut assumer une situation linguistique insécure. Aussi plus d'une fois les malaises sur cette question ont été manifestes.

Pour autant, deux positionnements distincts se dessinent sur l'ensemble des 16 enseignants concernant la langue tahitienne. Un grand nombre d'individus déclarent avoir un rapport harmonieux avec la LCP et cela quelle que soit la langue en présence et quels que soient les contextes d'usage. A l'extrême, nous avons l'exemple de l'enseignant n°4 qui présente un profil atypique où la langue tahitienne est source de tensions tout azimut. Primo, les conflits se situent au sein de sa famille biologique car les parents ont fait le choix du français comme langue de la réussite scolaire et sociale au détriment du tahitien. Si la situation est devenue favorable pour elle, des années après, il n'empêche que le désaccord révèle les représentations négatives des familles polynésiennes dans les années 1990-1995.

« Au début, ils étaient fiers que je me sois inscrite en lettres mais quand j'ai changé, ils n'ont rien compris. Nō te aha 'oe haere ai i te reo tahiti ? « Aita e. Aita e aura'a te reo farāni. » E hoa a'e ra tei 'ō ho'i e te 'ite nō te aha 'oe haere mai ai i te reo tahiti ?⁴¹⁵, Voilà ce qu'ils m'ont dit. Bon aujourd'hui, ils sont fiers parce que je suis ici à l'université en tant qu'enseignante à l'ESPE ». (Enseignant n°4. Séquence 11.4)

Secundo, le conflit symbolique se retrouve dans la sphère religieuse et professionnelle. Dans sa paroisse de confession adventiste, les générations sont séparées notamment par la langue : les vieux parlent tahitien, lisent et interprètent la Bible en tahitien alors que les jeunes privilégient la langue française dans tout acte de communication. Pour cette enseignante, il s'agit d'un combat au quotidien car il se retrouve jusqu'en milieu professionnel en particulier dans

⁴¹⁵ Traduction : Pourquoi t'es-tu inscrite en filière langue tahitienne ? « Non. Je n'aime pas la filière lettres modernes ». Mais voyons, c'est là que se trouve le savoir, pourquoi es-tu venue à la langue tahitienne ?

la formation au niveau du 1^{er} degré. L'hostilité des enseignants du premier degré reste perceptible jusqu'en 2014.

« A l'IUFM, matériellement on est bien, je suis bien, comme à l'école normale, j'étais bien ; je trouve qu'on est mieux même qu'au collège ou au lycée (pareil c'est clair) on est gâté mais le travail qu'on fait, c'est un combat de tous les jours parce qu'il y a la pression du concours CRPE et en formation continue quand il faut intervenir auprès d'instits et ben, il faut lutter contre les représentations du statut qu'on accorde aux langues polynésiennes et là c'est difficile. Et il me faut un équilibre dans ma famille, dans ma grande famille pour pouvoir appréhender ça de manière sereine et se dire qu'il n'y a pas que ça aussi dans la vie ». (Enseignant n°4. Séquence 12.4)

I.2.2.2 Rapport à la langue française

À présent quel est le rapport à la langue française qui pour rappel constitue la deuxième valence du Capes de tahitien ? Deux tendances dichotomiques se dessinent également chez les enseignants LCP. Il y a effectivement ceux dont le rapport entre le tahitien et le français est harmonieux et équilibré (bilinguisme additif) quelle que soit la sphère sociale (familiale ou professionnelle) et à l'inverse, ceux dont la relation est conflictuelle en particulier dans le milieu professionnel.

Pour un premier groupe, celui du bilinguisme additif, la langue française et son enseignement est un atout indéniable dans un contexte plurilingue, pluriculturel. C'est le cas de cinq enseignantes qui ont choisi un cursus en lettres modernes avant de bifurquer vers la filière LCP en cours de route. Il s'agit de l'Ens.n°4 : 1^{ère} année Licence lettres, l'Ens.n°5 : 2^{ème} année licence Lettres + FLE/CEDIFLE et l'Ens.n°6 : 2^{ème} année Deug lettres modernes + LEA+LCR-LP. A ces dames s'ajoutent celles qui ont trouvé un intérêt à l'enseignement de la langue française sur le tard durant le temps de formation ou sur le terrain de la pratique. Il s'agit notamment de l'Ens.n°8 qui accepte un redoublement durant la formation et l'année de titularisation à l'IUFM pour parfaire ses connaissances en lettres modernes. Quant à l'enseignante n°10 en tant que documentaliste contractuel durant quinze ans, l'intérêt des lettres modernes est naturellement acquis.

Si le rapport à la langue française est positif pour une partie des enseignants LCP (7 au total), il y en a pour qui (5 au total : il s'agit des enseignants n°2, n°11, n°12, n°13 et n°16) ce rapport est conflictuel. Ces derniers déclarent enseigner exclusivement la langue tahitienne en

dépit du principe de bivalence qui caractérise le capes de tahitien. Si les motifs de cette relation tendue avec la langue ou l'enseignement de cette langue nous échappent, sur le terrain, ce sont des logiques internes à l'établissement qui comptent. Ainsi en accord avec le chef d'établissement qui gère son personnel enseignant en fonction des besoins disciplinaires, l'enseignant LCP réalise peu ou prou des enseignements en langue française et ou en langue tahitienne. Globalement les situations se règlent au cas par cas.

I.2.2.3 Cas particulier et remarque

Arrêtons-nous rapidement sur un cas physiquement tendu et une remarque voire critique intrigant pour relater des cas isolés (?) mais extrêmes.

Il s'agit d'une situation de résistance symbolique entre l'enseignante n°9 et son proviseur au sujet de l'enseignement du français. En effet, bien que certifiée bivalente, habilitée par l'inspecteur des lettres modernes à enseigner le français, soutenue par ses pairs de ladite valence, l'enseignante n°9 se retrouve en conflit ouvert avec son supérieur hiérarchique et administratif qui s'oppose verbalement à l'enseignement de la langue française par celle-ci. Or cette dernière revendique ses compétences durement acquises, sur le terrain, en classe terminale et en série littéraire. Si l'inspecteur de lettres est effectivement plus compétent par rapport au proviseur pour juger de la qualité du travail de l'enseignante, il n'empêche que l'enseignement d'une langue (tahitienne ou française) cristallise des frustrations de toute nature. Des rapports de force et de hiérarchisation s'installent de facto dans ces cas de résistances concrètes.

Le deuxième élément est une remarque émanant du chef d'établissement n°1 (Séq9.1). Il nous livre un exemple de malaise dans la formation « idéalisée » des enseignants LCP en lettres modernes. En effet, le Capes régional exige des connaissances d'une double licence (LCR et lettres modernes). Or de fait les candidats n'ont pas le niveau requis de la licence de lettres modernes au motif que les maquettes des deux disciplines sont différentes. S'il existe une formation à l'ESPE ou ex-IUFM en lettres modernes à destination des candidats au concours du capes tahitien, celle-ci n'est nullement suffisante pour asseoir une autorité et aisance en la matière. Cela signifie que le départ est déjà biaisé pour les enseignants LCP en termes de connaissances en lettres modernes. L'hypocrisie du capes régional appliqué au tahitien réside dans le fait que le concours sélectionne les candidats d'après leurs compétences en lettres modernes et non en tahitien, à l'instar des capes bivalents de breton, de basque et de catalan. Ainsi, le rapport de pouvoir entre les langues s'installe de nouveau lorsque le concours écrème les candidats par le français.

I.2.3 Influence religieuse : nature et identités

D'après notre corpus, la culture religieuse est ancrée dans les histoires individuelles depuis l'enfance car de nombreux individus pratiquent l'école du dimanche, la catéchèse et autre activité rituelle culturelle (groupes de jeunes, de femmes « Tuahine Vahine », de lectures bibliques). Pour autant, leur background religieux influence-t-il les pratiques enseignantes ou pas ? Quels sont les apports de cette culture religieuse ?

Malgré une majorité de protestants (12 sur 16), tous ont un rapport à la religion qui se décline de trois façons. Il peut y avoir un rapport de complémentarité entre savoirs religieux, culturels et épistémologiques (disciplinaires, scolaires). Il peut également y avoir un rapport de manipulation de la religion à des fins stratégiques pour obtenir une identité double voire multiple et acquérir un pouvoir symbolique. Enfin il peut exister une relation de rejet de toute forme d'influence ou de tendance dogmatique.

I.2.3.1 Les plus-values de la culture religieuse : complémentarité et capitalisation du savoir

Dans le premier ensemble, les enseignants reconnaissent la capitalisation des connaissances lorsque l'enseignement religieux (concepts, valeurs, rhétorique) complète la formation disciplinaire LCP (curriculum, pratiques pédagogiques et didactiques). Pour rappel, la culture protestante a préservé la langue tahitienne en la façonnant à sa manière sur le plan linguistique (la sémantique, la syntaxe et la pragmatique) d'une part, et sur le plan de la rhétorique qui est propre à cette confession (prière en début et fin de discours, référence et métaphore bibliques, affectivité dans l'intonation), d'autre part. Ainsi plusieurs enseignants ont développé des aptitudes, des qualités notamment dans la prise de parole en public (Ens.n°1,2,3,7,9,14,15,16).

Si l'épreuve de joute oratoire biblique appelée « Tuaro'i » est l'illustration des compétences acquises en termes de rhétorique, il s'agit d'un exercice contraignant l'enseignant à structurer un discours cohérent, argumenté, illustré, référencé par des versets bibliques. Il faut ajouter que la démarche comparative et analytique préconisée au niveau des programmes de lycées permet aisément le rapprochement des deux univers. C'est le cas de figure qui concerne l'enseignant n°10.

LR : Est-ce que le fait d'avoir baigné dans cette ambiance religieuse, ça a eu une influence sur ta pratique ? Ah oui OUI, parce que dans ma religion, on est sollicité à faire des sujets qui parlent d'un thème, donc j'ai 5 minutes pour développer ce thème en tahitien en donnant des preuves bibliques, (comme les tuaro'i) comme les tuaro'i. Exemple : quelle était la pensée de la

Bible sur l'avortement ? Donc, il a fallu que je recherche « maruara'a tamari'i, topara'a tamari'i », j'ai aussi du vocabulaire biblique qui n'est pas forcément utilisée à l'école. Quand j'ai fini de traiter mon sujet, je suis corrigée sur l'art oratoire quoi ». Ens.n°10. Séq 14 (01 :29 :57).

Ainsi pour l'enseignant n°10, l'héritage de sa religion lui a permis un travail sur la langue en particulier dans l'argumentation, l'explicitation et la déclamation d'une thématique sociale en public. Il s'agit une fois de plus d'une appétence/compétence qui participe de la confiance en soi, qualité qui manque tant aux élèves polynésiens.

Quant à l'enseignant n°9, l'apport de la religion se trouve du côté de la gestion des groupes, de la prise en charge, de l'animation d'activités et de la logistique à l'extérieur. La pratique de l'école du dimanche est une continuité et une formation complémentaire au métier d'enseignant car la langue d'enseignement est la langue tahitienne.

« En fait, l'école du dimanche m'a aidé euh dans tout ce qui est partie « animation » en fait, on va dire maîtrise d'un groupe parce que euh justement on était déjà des animateurs dans l'école du dimanche, et donc prendre en charge une classe, euh, c'est presque comme ça quoi hein. (c'est en ça que ça t'a aidé) oui voilà (dans la gestion de la classe) la gestion de la classe (ou bien du groupe) plus ou moins hein ? Parce que on n'a pas tout à fait le même public mais je veux dire, se tenir devant un public enfant, c'est euh c'est pas nouveau. On le fait, on le faisait déjà à l'école du dimanche, en plus le faire dans la langue bon ». (Ens.n°9. Séq 15.1) (...)

Oui, ces expériences à l'extérieur, hein dans l'église et dans les centres de vacances, c'est une continuité en fait pour assurer cette euh hein cette euh comment dire une compétence (...). Donc c'est une formation en plus. (Ens.n°9. Séq 15.3)

Si l'Église par l'école du dimanche et l'État par l'enseignement, ici, de LCP partagent les mêmes problématiques ou combats notamment contre la mondialisation, la déperdition culturelle et linguistique, l'École du dimanche n'est plus le bastion de la préservation de la langue tahitienne. En effet, aujourd'hui, elle subit également l'hégémonie linguistique du français. On assiste à une inversion de situation où l'École publique influence l'Église. Celle-ci récupère les connaissances « académiques » telles que l'alphabet et la phonétique, au détriment

parfois, comme le dit l'enseignant n°13 du contenu biblique en tahitien. Or le jeune public réclame l'usage du français dans les paroisses. Ainsi l'évolution a créé une forme d'interdépendance entre les deux mondes.

« Bon après maintenant, l'école du dimanche aujourd'hui, c'est plus vraiment comme autrefois qu'en tahitien hein ! C'est mélangé aussi hein (ouais) ça aussi on perd aussi de ce côté-là. (Euh Toi, tu vas où à l'école du dimanche ?) J'allais à Pueu. (Ens.n°13. Séq 12.2)

Enfin le cas de l'enseignant n°14 mérite notre attention dans le sens où il est le seul à déclarer sa passion pour ce métier de façon relativement ostentatoire. Il se trouve que ses modèles de référence sont à la fois des enseignants LCP et des religieux dont un pasteur en particulier. Ce dernier est apprécié pour ses qualités humaines consensuelles et pédagogiques telles que la clarté des propos en langue tahitienne et l'esprit d'analyse et de synthèse. L'effet Pygmalion du pasteur envers l'enseignant est ici manifeste. Il convient de noter deux précisions qui convergent vers la fonction phatique de la langue, celle grosso modo de maintenir le contact. En effet, le pasteur est exemplaire pour son rôle de passeur car grâce au canal de la langue tahitienne, il permet l'accès cognitif à des notions qui peuvent être complexes. Cela sous-entend une maîtrise linguistique à laquelle l'enseignant aspire (Séq16.2). L'homme d'église a également un rôle de médiateur lorsqu'il régule la prise de parole « faire participer », « laisser parler » et lorsqu'il fait respecter la prise de position « même si c'est faux » ou la régulation de la parole « faire qu'entre eux, ils se corrigent ». En d'autres termes, la langue permet d'établir le contact entre les uns et les autres, sans hiérarchisation, sans domination, il s'agit simplement de pouvoir s'entendre ensemble. L'enjeu est de taille puisqu'ils sont 30 individus dans une salle, même à l'école du dimanche, les classes peuvent être chargées (Séq 16.5). Vu sous cet angle, on peut comprendre l'admiration pour cet autre « Gandhi polynésien ».

« Donc, ensuite j'ai beaucoup copié mes anciens moniteurs, ceux de l'école du dimanche et surtout mon pasteur de l'époque qui dans sa simplicité arrivait à nous faire comprendre des choses, des notions certes religieuses mais en tahitien. » Ens.n°14 (Séq16.2)

« Donc, on va dire qu'il a été aussi un de mes modèles, d'essayer de toujours bien analyser la situation et de voir à qui ça profite d'abord. De cette manière, on essaye de construire des leçons, faire de manière simple et surtout que les élèves de l'école du dimanche retiennent l'essentiel ». Ens.n°14 (Séq16.4)(...)(Et tu avais le même objectif ?) Oui, le même que mon pasteur.

(C'est-à-dire de) transmettre l'essentiel, faire participer, les laisser parler même si c'est faux et essayer de faire en sorte qu'entre eux, ils se corrigent. D'ailleurs, c'est ce que je pratique encore aujourd'hui, à les rendre acteurs tout en sachant qu'ils sont 30 à l'école du dimanche ». Ens.n°14 (Séq16.5)

Au final, la complémentarité et la capitalisation des savoirs conceptuels (religieux et académiques), savoirs linguistiques (rhétoriques,), savoirs méthodologiques (prise de parole) savoirs pédagogiques et didactiques (analyse et synthèse, gestion de groupe) expliquent l'adhésion et l'attachement de ce premier groupe d'enseignants aux deux univers. Ils ont un effet structurant et permettent la construction d'une identité individuelle multiple. Néanmoins aucun enseignant n'évoque ou n'ose remettre en cause le contenu conceptuel de la religion par rapport à la culture polynésienne d'antan et d'aujourd'hui. Apports de la religion signifie également pertes qu'elle a entraînées. Est-ce des éléments à relever dans une société polynésienne ancrée dans des valeurs chrétiennes fortes ? Concrètement, faut-il controverser le contenu notionnel culturel des programmes de langues régionales et pour quelle raison au juste ? Cela mériterait une réelle réflexion pour un autre format d'exercice de type article scientifique.

I.2.3.2 Les plus-values de la culture religieuse : manipuler ce savoir à des fins spécifiques, identitaires multiples et politiques

Pour l'enseignant n°3, les ressources du discours religieux sont variées sur le plan conceptuel (enrichissement par les textes), sur le plan sémantique (enrichissement lexical) et rhétorique dans le maniement de la langue à des fins stratégiques spécifiques. L'intérêt essentiel de ce capital religieux, c'est la construction d'une identité et la maîtrise du discours est un atout sans pareil qui lui permet d'atteindre ce but « *tu te construis dans ton discours* ».

« Tu vois ce discours religieux que je connais hein, que je connaissais, ben finalement l'utilisation n'est pas suffisante et c'est là il y a enrichissement à l'église mais enrichissement aussi par les textes ! Donc finalement après, quand tu vas à l'église tu apprends d'autres mots que tu utilises, tu vois ? Finalement tu apprends à manier la langue finalement par ta présence à l'église, (57 : 31) mais surtout aussi par les cours ! Donc ça fait deux : l'un est utile à l'autre et inversement quoi. Donc finalement tu te construis dans ton discours quoi. Éclairé ! » (Ens.n°3. Séquence 12.5)

L'enseignant n°3 (Séquence 12.3) reconnaît par ailleurs le potentiel de pouvoir que peut représenter la prise de parole maîtrisée en LCP, surtout dans un groupe composé de spécialistes

tels que les pasteurs. S'y faire accepter, en maîtrisant les codes d'entrée, c'est la garantie d'appartenir à une élite car les pasteurs jouissent d'une reconnaissance honorifique. L'enseignant se construit une double identité à la fois religieuse et professionnelle sur la lucidité du potentiel d'instrumentalisation et de manipulation de la langue.

« Alors, déjà quand je vais dans le groupe, il y a beaucoup ils n'ont pas le même âge que moi. « Ua parau mai te Pipiria... » alors tu vois le discours religieux, on va dire du pasteur, eh ben, tu es obligé de t'aligner quoi. Donc finalement c'était important pour moi parce que ça m'apporte aussi ! (54 :54) (Et qu'est-ce que ça veut dire « tu t'alignes ») Ben, je m'aligne sur leur discours à eux c'est-à-dire la compétence à utiliser les mots bibliques dans mon discours pour justifier euh les exemples ou pour argumenter quoi tu vois ? » (Ens.n°3. Séquence 12.3)

Dans ces deux extraits, on retrouve également la notion de prise de parole et son statut marqué par un rapport hiérarchique socio-politique évoquée par le professeur Rigo (2009). En effet, à l'image de l'enseignant n°3, capitaliser le savoir en cumulant les enseignements religieux, culturels et épistémologiques scolaires, c'est capitaliser son potentiel de pouvoir à la fois dans la sphère professionnelle et sociale.

Forte de cet élément, il nous est aisé de comprendre l'engouement social et en particulier celui du monde éducatif à favoriser l'enseignement de l'art oratoire dit « 'ōrero » depuis le premier degré jusqu'à l'université. En fait, la maîtrise de cette rhétorique renferme les germes d'une prise de pouvoir a minima symbolique car celui qui sait manier les langues, qui présente des performances d'orateur, qui convoque les références culturelles notamment bibliques est assuré de faire partie des leaders futurs de la société polynésienne. Dans la mémoire collective, les modèles historiques sont restés Pouvanaa a Oopa (personnalité politique) et Henri Hiro (intellectuel idéologue), tous deux étaient des orateurs charismatiques. En somme, les transcriptions des enseignants témoignent d'interactions fortes entre les deux institutions : le religieux s'inspire du scolaire et inversement à des degrés différents. L'acquisition des savoirs provenant des deux milieux participe de la prise d'assurance et du statut de la langue dans un rapport de pouvoir.

I.2.3.3 Relation de scission : hermétisme des domaines religieux et scolaires

A l'opposé de ce premier ensemble, se trouvent les enseignants réfractaires à toute intrusion religieuse ou dogmatique dans leurs pratiques enseignantes. Ils opèrent une rupture relative-

ment nette entre le milieu confessionnel et professionnel car ils ne voient pas de transferts possibles ni en termes méthodologiques ni conceptuels.

Pour illustrer, nous avons deux cas de figure : nous avons des enseignants catégoriques et peu enclins à développer leurs réponses (Ens n°8 et Ens n°12) et une enseignante particulièrement volubile (Ens n°4). Si parfois, nous obtenons des développements à force d'insister, nous sommes souvent confrontés aux limites du format déclaratif de l'entretien compréhensif qui nécessite une dose d'intuitions. Comment expliquer les réponses fermes et négatives des enseignants n°8 et n°12 ?

Selon nous, elles suscitent deux interprétations : soit il s'agit d'un sujet sans intérêt dans le sens d'une application « scolaire » ou « calquée » des programmes nationaux. Auquel cas, la réponse par la négation absolue « Pas du tout » signifie un manque de réflexion de type « En vrai, je n'y ai pas réfléchi et cela ne me pose aucun problème épistémologique ni éthique ». Soit, l'autre interprétation possible est à l'inverse un sujet justement intéressant par la « polémique ou dialectique didactique » qu'il peut engendrer. En clair, il s'agirait d'un malaise lié à la formation des enseignants LCP sur le contenu épistémologique et éthique des LCP. En particulier, il s'agirait d'interroger la pratique enseignante à propos du fait missionnaire en étant soi-même le produit de l'effet religieux. Ainsi jusqu'où peut-on aller pour expliciter les apports versus pertes voire abus des missionnaires étant soi-même un héritier de cette culture. On peut citer les savoirs historiques (les transformations socio-culturelles par les missionnaires : mariage, habitat, habit, codes et lois) et les pertes linguistiques, artistiques et littéraires (genre littéraire, lexique sentimental et érotique), pourquoi les transmettre et pour quelle finalité ?

Enfin, il peut simplement s'agir d'un refus de se justifier. Malgré le protocole de recherche (anonymat, neutralité, objectivité), il est difficile de retirer la méfiance ou la peur du regard de l'autre.

Est-ce que tu vas à l'Église, au temple ? Est-ce que cela a une influence quelconque sur le choix du contenu (pédagogique) ?

Pas du tout. (Ens.n°8. Séq 16)

et

« (Donc est-ce qu'il y a une influence quelconque sur le choix du contenu du programme, copier une façon de faire ?) Non ! Pas du tout d'influence sur le choix du contenu ». (Ens.n°12.Séq 10. (29 :46)

Concernant l'enseignante n°4, la scission et l'hermétisme entre les deux milieux provient de la notion de sécurité. Lorsque l'Église, associée à ses parents, est un lieu sécurisant et tranquillisant où l'affect, l'amour et la compassion sont véhiculés, l'école est au contraire un lieu ambivalent et conflictuel. Non seulement, elle est un lieu de stimulation intellectuelle « *Tu es tout le temps en train de réfléchir* » qui fabrique l'insécurité symbolique (Rigo, 2009) nécessaire à la construction des sujets (individuel et collectif), elle est en particulier une scène de combats incessants (« *et ce ne l'est toujours pas* ») contre les représentations négatives liées au statut des langues polynésiennes. Pour elle, si l'héritage de sa religion est d'ordre ludique « *animer, faire chanter, raconter une histoire missionnaire* », elle dissocie parfaitement les deux univers car dans le second, le combat continue. Il se manifeste par la mise en valeur des langues locales à travers son métier d'enseignante. En effet, la LCP lui procure un outil de puissance et de pouvoir lorsqu'elle œuvre pour casser les représentations du fait colonial.

« Est-ce que cela a une influence quelconque sur le choix du contenu ? Non (ne va pas à l'église). Non (pas d'influence sur le contenu) pas pour moi en tout cas, moi ce que j'ai appris en allant à l'école normale, c'est que quand tu es à l'église, tu es presque une animatrice, ce qui n'a rien à voir avec le métier d'enseignant, si, un petit peu mais une animatrice ce n'est pas une enseignante, ça je l'ai bien compris quand j'étais à l'école normale et donc du coup, j'ai vraiment séparé les 2, pour moi, l'église c'est l'église et l'école c'est l'école, d'autant plus que je n'étais pas animatrice, si, de temps en temps j'allais faire chanter, tu sais mais pas une animatrice euh (religieuse) voilà, pas les versets, ou bien il fallait raconter une histoire « missionnaire » mais sans plus, je ne faisais pas la monitrice, j'ai bien séparé les deux parce qu'en plus à l'église, il y avait de l'affect, il y avait quelque chose qui me rattachait à l'église parce que c'est mes parents, c'est la sécurité, que je ne ressentais pas dans le métier enseignant. (...) Ce n'était pas la sécurité le métier d'enseignant et ce ne l'est toujours pas. Tu es tout le temps en train de réfléchir alors qu'à l'église tu es en sécurité, j'ai grandi dedans c'est toujours la même chose, il y a de l'amour, de la compassion ».

(Ens.n°4. Séq 12.2 (01 :07 :06)

Au final, que les réponses des enseignants soient concises ou développées, le résultat est le même puisque la porosité entre le milieu religieux et professionnel est factuelle. Qu'ils le reconnaissent ou pas, qu'ils le revendiquent ou pas, tous les enseignants LCP ont un ancrage

religieux peu ou prou exploité. Pour l'enseignant n°7, l'essentiel est de pouvoir instrumentaliser les deux savoirs au service de l'apprentissage des LCP « *naviguer entre les deux* ».

« Est-ce que tu vas à l'Église, au temple ? Est-ce que cela a une influence quelconque sur le choix du contenu ? Forcément il y a des interactions, des ... Par exemple, je navigue entre les deux par exemple, Taaroa et les autres dieux ; il vaut mieux commencer par ce qui se passe aujourd'hui, on part de là, où vont-ils, au temple, après rappel à ce qu'ils faisaient auparavant par rapport à des textes, des supports ». (Ens.n°7. Séq 16)

Les propos de l'enseignant n°2 rejoignent ceux de l'enseignante n°4 dans l'idée de rupture nette entre la sphère religieuse et scolaire. Néanmoins l'enseignant n°2 va développer des arguments opposés. En effet, dans ce premier extrait, il annonce que la seule différence entre les sphères est l'usage de la langue française. Ce qui nous paraît pertinent à relever ici est l'illustration d'une double identité nettement marquée par la différence de langue « *ce qui me différencie* ». La forme pronominale du verbe « se différencier » participe de cette idée. Il est ainsi pasteur et tahitianophone à l'école du dimanche mais il est également enseignant de langue française (capes bilingue) au collège.

« (46 :46 Par exemple sur le choix du contenu, j'ai l'impression par rapport à ce que j'avais fait en master 2 que les personnes comme toi que j'ai interrogées, qu'il y a une richesse qui vient de la confession et qu'on a transféré dans notre métier. Est-ce que c'est ton cas ?)

Non. Les grands thèmes : Noel, confirmation, prière, les différents dons, collecte de Mē, le mariage, sont discutés dans la paroisse. Personnellement, je ne vois pas la différence entre les deux : mon métier et ma vie religieuse puisque dans les deux cas j'enseigne, ce qui me différencie, c'est l'usage du français. (Ens.n°2. Séq 17.2 (46 :46))

Ensuite contrairement à l'idée de frontières hermétiques entre les deux milieux évoqués par l'enseignante n°4, l'enseignant n°2 développe une activité analogique sur des supports à la fois scolaires (textes de Teuira Henry et Jean François Favre) et bibliques. En effet, la thématique de la création est propice à un travail sur les différents concepts sauf que ces derniers ne sont pas évoqués. C'est justement là que nous situons le malaise. Il y a avant tout un effet d'atténuation qui est recherché dans l'énoncé « *on retrouve le néant au départ, et on retrouve la semaine de lundi à samedi, et c'est tout* ». Ensuite vient l'expression « c'est tout » qui signifie

« voilà tout » pour marquer que ce qui est fini, borné, n'était pas très important. Or la même expression « c'est tout » peut avoir un sens inverse : il est justement le plus important. En d'autres termes, on peut comprendre une volonté d'éviter le sujet qui concerne les concepts étudiés. L'accumulation dans l'énoncé « *c'est tout, je suis resté là, pas plus* » amplifie l'idée d'un travail achevé dont l'aboutissement n'a pas été anticipé par l'enseignant avec l'énoncé « *Cela a soulevé un gros problème* ». Quant à la question « *est-ce que Taaroa est vraiment le dieu des Polynésiens ?* » elle vient à juste titre illustrer la notion d'insécurité symbolique (Rigo 2009).

« On parle des textes fondateurs en 6^{ème}, on parle de la Bible. (Justement, c'est intéressant, comment tu abordes ça en 6^{ème} ?)

Justement avec la Création. (Comment tu abordes ça ?) Je me base sur le texte de Taaroa, il fallait réécrire, celui de Teuira Henry, celui de JF Favre, à partir de là, on travaille en parallèle, on retrouve le néant au départ, et on retrouve la semaine de lundi à samedi, et c'est tout, je suis resté là, pas plus. Cela a soulevé un gros problème : est-ce que Taaroa est vraiment le dieu des Polynésiens ? (Et par rapport à cette question : Comment tu te situes-toi ?) Si tu es ouvert d'esprit, tu diras que oui, Taaroa est le dieu des Polynésiens. Il n'y a pas de différence entre les deux. Mais certains sont convaincus que c'est Dieu Jéhovah. Pour moi, c'est aussi bien l'un ou l'autre » (Ens.n°2. Séq 17.2./17.3).

I.2.3.5 Bilan d'étape.

Interroger l'existence de porosité entre le milieu scolaire et religieux en termes de concepts, de pratiques ou de méthodologies notamment n'est plus pertinent en soi. En effet, nous avons compris que l'influence et l'interdépendance sont manifestes. Si l'évangélisation depuis plus de deux siècles est une forme de colonisation dans le sens de l'aliénation des mentalités par les missionnaires « jusqu'au plus profond de la langue, de l'identité et de l'âme polynésienne » (Simone Grand, 2015), quel est le positionnement des enseignants LCP ? En sont-ils simplement conscients ? Notre interprétation est une réponse affirmative.

La question est de savoir ce qu'ils font de cet héritage missionnaire. Nous pensons qu'ils sont pour la plupart « éclairés » sur les enjeux de la déperdition linguistique et culturelle grâce aux messages idéologiques notamment de Henri Hiro, mais nous pensons également qu'ils sont mués par des logiques d'arrière-plan qui dépassent tout enchaînement rationnel et qui relèvent de paradoxes, d'ambiguïtés culturelles. En effet, ce sont tous des produits d'une culture reli-

gieuse de plus de deux siècles, les schèmes mentaux, les représentations sont « aliénées » depuis tout ce temps. Mais ils sont également détenteurs d'identités multiples qu'ils ont construites dans les deux espaces en mouvement. Au final, certains ont peut-être réalisé la citation d'Édouard Glissant cité par Rigo (2009), ils se sont « changés eux-mêmes en « autre chose » par quoi ils pourront affirmer qui ils ont choisi de devenir ». C'est certainement l'aspect à retenir de cette section.

Prenons l'exemple de l'enseignant n°3. Il a démontré sa fierté d'appartenir à une élite religieuse grâce à sa maîtrise de la langue. Par ailleurs, il bénéficie d'une double reconnaissance : la reconnaissance socio-économique en devenant fonctionnaire d'État indexé d'une part, et la reconnaissance académique en réussissant le concours du CAPES d'autre part. Cette qualification lui donne alors du prestige et une crédibilité non négligeable dans les sphères religieuses et/ou dans les milieux artistiques comme le « Heiva » (festival annuel de chants et danses traditionnels). En somme, il serait presque possible de désigner le corps des enseignants LCP comme le produit complexe, le fruit de l'héritage religieux et du fait colonial compte tenu des acquisitions durant plus de deux siècles d'acculturation.

Pour terminer avec l'influence du milieu religieux, il faut relever les propos de l'enseignant n°9 au sujet de la paroisse protestante aux Australes qui constitue un véritable vivier d'enseignants LCP lorsque les titulaires de la discipline viennent à manquer dans les établissements secondaires de ces régions. Comme indiqué plus haut, la formation protestante en langue tahitienne est une garantie de qualité de locuteurs. Cet état de fait confirme également les propos de Bruno Saura (2008) sur le rôle joué par l'Église dans la conservation de la langue et de la culture polynésienne.

1.2.3 Les défaillances de la transmission LCP : sphère privée

Nous avons vu dans la section précédente que les enseignants LCP ont un rapport harmonieux à la langue tahitienne puisqu'ils sont tous à minima bilingues, et tous ont développé une appétence des langues (français et langues étrangères). Pour la plupart, la LCP n'est pas la filière universitaire de leur choix principal, de même pour ceux qui exerçaient sur le terrain en tant que maître auxiliaire, contractuel et vacataire, la LCP n'est pas la discipline de prédilection. Celle-ci s'est imposée à chacun et à son niveau en fonction des aléas de la vie, des circonstances et des contextes conjuncturels. Il faut ajouter que dans les années 90-95 qui correspondent aux années d'études universitaires des 10 femmes du corpus, la LCP ne semble pas avoir « bonne presse ». En effet, elles ont toutes choisi autre chose que la LCP. Nous avons à titre individuel choisi les langues orientales par rejet de la LCP dans les années 93-94 au mo-

ment où le DEUG de langue tahitienne venait d'ouvrir ses portes à l'université de Polynésie française. Toujours est-il que ce « détour nécessaire » s'est traduit par un poste de certifié du secondaire pour les uns, et affectés dans l'enseignement supérieur pour les autres. La LCP est désormais devenue une source de satisfactions multidimensionnelles que ce soit au niveau social (catégorie socio-économique privilégiée à Tahiti avec un indice de rémunération à 1,84), professionnel et relationnel (carrière de professeur certifié du secondaire et continuité dans l'enseignement supérieur), au niveau religieux (reconnaissance par l'élite confessionnelle).

A présent, quel est le rôle social des LCP ? Cela interroge la présence de celles-ci dans les représentations sociales des enseignants. A quoi servent-elles dans la sphère familiale où le schéma sociolinguistique obéit (ou pas ?) aux mêmes règles que celui du monde extérieur, caractérisé par l'hégémonie de la langue française et le « parler local ou mélangé ». En d'autres termes, si la LCP est son outil de travail, de communication en tant que langue d'enseignement, qu'en-t-il en famille ?

D'après les travaux des enseignants-chercheurs (Salaün, Vernaudon et Paia, 2016) au sujet de l'impact des langues d'origine en milieu scolaire dans les représentations des parents, ces derniers témoignent d'une grande insécurité linguistique qu'ils justifient par des formes d'autocensure nombreuses relevant du fait colonial. Les enquêtes auprès des parents ont également révélé le fait qu'ils sont « *peu conscients de l'importance de l'école pour échapper à la précarité* » d'une part, et le fait qu'ils ont une « *faible conscience de l'atout que représente le bilinguisme pour la réussite scolaire* », d'autre part. Dans notre corpus, la question de la transmission des LCP dans le cercle familial des enseignants est clairement la thématique la plus délicate car elle cristallise les enjeux éthiques de l'enseignement des LCP dans le second degré. En clair les défaillances des parents dans la transmission sont connues grâce aux conclusions des scientifiques (Salaün, Vernaudon & Paia, 2016), il s'agit ici de comprendre la motivation des enseignants LCP. Si la question les dérange au titre de parents qu'ils sont devenus, c'est que l'origine du malaise est toujours coloniale, et leur position vis-à-vis du fait colonial est ambiguë et complexe. Ainsi les motifs de défaillance sont variés et multifactoriels.

I.2.3.1. Motifs linguistiques : Hégémonie de la langue française

La transmission des LCP est avant tout compromise au motif de l'hégémonie de la langue française dans les milieux sociaux, dans les actes de langages, dans les représentations. Ce schéma sociolinguistique dominant finit par « paralyser », « clouer sur place » les enseignants

LCP qui se sentent impuissants. Dans les séquences suivantes, l'enseignante n°11 cache mal son malaise dans la façon qu'elle a eu d'esquiver la relation avec son fils (Séq 17.1) en développant au contraire celle avec ses nièces, neveux, famille (Séq 17.2). En d'autres termes, elle est confrontée à un constat d'échec, d'impuissance à « *essayer de motiver (...) à toujours parler notre langue parce que c'est important* ». Or lorsqu'il s'agit de sa propre descendance, ses propos sont évasifs « *depuis la naissance* » sans développer ce qu'elle partage avec lui en langue tahitienne. De plus, l'énoncé « *mais j'essaye de ne pas mélanger les deux langues* » sonne comme un lot de consolation contre sa frustration, cela sous-entend qu'elle peut au moins le sauver du « parler mélangé », considéré comme une sous-langue ou l'équivalent de l'argot. En fait, elle accuse la situation sociolinguistique du « parler local » : « *on mélange nous-mêmes* ».

« .Avec tes enfants tu parles en quelle langue ? (15 : 48) Euh, les 2, les 2. Mon fils, depuis la naissance je parle en tahitien, et bon et puis je parle aussi en français mais j'essaye de ne pas mélanger les 2 langues. (Ens.n°11 Séq 17.1).

Bon depuis 2 ans, j'héberge 2 nièces pour leurs études donc je leur parle en tahitien et aussi en français. Même quand elles me répondent, elles savent quand je parle en français c'est uniquement en français qu'elles me répondent mais elles peuvent me répondre en tahitien aussi. Mais si je leur parle en tahitien, elles sont obligées de me répondre en tahitien.

Voilà, et en fin de compte et en même temps ce sont mes élèves, en fait j'essaye de motiver aussi mes nièces et neveux, en famille à toujours parler notre langue parce que c'est important. Et justement c'est une manière aussi de perpétuer et de valoriser notre langue. Et voilà, comme tu dis par rapport à la question, que cette langue ne se perde pas » (Ens.n°11 Séq 17.2).

I.2.3.1.1 Montée en puissance du « parler local » qui est un fait colonial

L'enseignant n°1 évoque les échanges langagiers de ses propres enfants en « parler local ». Pour lui, il s'agit du principal motif de la disparition de la langue tahitienne, et non l'hégémonie de la langue française. Ce « parler local », ce « *mélange de tahitien-français* » est une marque de « *non-respect de la langue tahitienne* ». Il semble ainsi faire partie des enseignants réfractaires à la valorisation pédagogique de cette « langue de l'entre soi » des jeunes générations.

« Alors, j'ai 3 enfants : aucun ne me répond en reo, ils mélangent » (...)

« La question est : est-ce que tu penses que la langue est en voie de disparition ?) Oui, je crois que peut-être parce qu'on a les 2 valences : tahitien-français alors du coup, on parle, on s'exprime en tahitien ensuite il y a ce mélange de tahitien-français que l'on reproche d'ailleurs aux élèves alors que nous-mêmes nous ne respectons pas la langue. Voilà. » (Ens.n°1 Séq 29.1).

I.2.3.1.2 Comportements des enseignants LCP illustrent l'insécurité linguistique (2009)

Si l'enseignant n°1 tolère le « parler local » dans la sphère privée familiale, il la proscriit sur les lieux du travail. En effet, il est attendu de l'enseignant LCP une exigence de la maîtrise de la langue tahitienne. Sans cette rigueur, la crédibilité de l'enseignement LCP est fortement mise en doute. Il reproche ainsi le manque d'instruction, de compétences linguistiques grammaticales : « *le tō na / tā na* » (marques de la possessivité intrinsèque et extrinsèque) et syntaxiques « *les constructions de phrase* ». Ainsi pour lui la déperdition de la pratique langagière est à chercher du côté de l'incompétence et l'indolence des enseignants LCP du second degré « *on ne prend pas conscience ou on ne fait pas attention* ».

« (...) je trouve désolant que lors de nos réunions, on ne soit pas capable de rester en langue dans nos réunions. Et c'est peut-être mieux aussi, pourquoi ? Parce que lorsque j'entends les enseignants, c'est peut-être dur ce que je vais dire, s'exprimer en tahitien, je me dis que « ouah, comment ils font avec les élèves ? » Et vas-y le tō na / tā na à toutes les sauces, les constructions de phrases, inconsciemment ou consciemment, je n'en sais rien. Mais si déjà, nous, en tant qu'enseignants, on ne prend pas conscience ou on ne fait pas attention, c'est pas possible. C'est pas possible. Voilà » (Ens.n°1 Séq 25.3).

Les difficultés linguistiques identifiées par cet enseignant illustrent l'insécurité linguistique évoquée par Bernard Rigo (2009) qui se manifeste également par une non maîtrise des deux langues en présence. Pour les linguistes (Hamers & Blanc, 1983), ils appellent ce phénomène « le bilinguisme soustractif » où deux valences ne viennent pas enrichir l'apprenant mais au contraire elles le dépouillent et le mettent dans une situation inconfortable.

Par ailleurs, ces faiblesses interrogent en particulier la formation initiale des enseignants selon les générations, qui n'est pas une problématique isolée. Par ailleurs, les professeurs de langue anglaise, espagnole ou autres n'enseignent pas forcément leur langue maternelle et leur

langue d'enseignement n'est pas forcément une langue d'usage domestique ou familial. Par exemple, à Tahiti, la filière d'anglais est saturée par les candidats polynésiens qui enseignent l'anglais sans pour autant que cette langue soit celle de la communication en famille. Si cela existe dans n'importe quelle langue, ici, l'enseignant LCP ne bénéficie pas de cette liberté. La société exige de lui de montrer l'exemple autrement celui-ci est mal perçu.

I.2.3.2 Motifs socio-économiques

L'expérience des seize enseignants témoigne des séquelles laissées par le fait colonial dans les familles lorsqu'il y a un saut ou une coupure de deux générations au motif de l'interdiction de parler les langues polynésiennes. Certains d'entre eux sont devenus des grands parents qui subissent une pression sociale de parler tahitien aux petits enfants alors qu'ils ne l'ont pas fait avec leur progéniture directe : « *tu apprends le tahitien avec mamie* » (Ens.n°13.Séq 17.4). Laquelle génération est caractérisée par des locuteurs passifs puisqu'ils comprennent les propos sans pouvoir cependant développer leurs compétences de productions: « *ils comprennent ce que tu dis mais ...* » (Ens.n°13 (Séq 17.3). En fait, la frustration est manifeste dans toutes les générations

« (Mais tes enfants eux n'ont pas voulu faire du reo tahiti) Non, ils ont fait espagnol (et ils n'ont pas non plus pris reo en LV3 par exemple ? Et aujourd'hui, ils s'expriment en reo à leur enfant ou pas ?) Non, pas du tout ! (Pas du tout ? C'est le français ?) oui (ok) Après ils disent : « tu apprends le tahitien avec mamie -rires » (Ens.n°13.Séq 17.4).

Ce paradoxe a été souligné dans le chapitre précédent sur le statut social de la langue. Il faut retenir le fait que la pression sociale participe de l'évacuation d'une frustration entre générations.

*(01 :32) ok Quand tu parles avec tes enfants, tu me disais en quelle langue ils te répondent ?) en français ! (En français ? moi aussi hein) - rires- Il ne parle pas tahitien ? (Si ! il parle tahitien mais il est fiu !) il répond en français ! (Voilà ! souvent quand je pose la question, c'est la même question que je pose hein, aux collègues, hein, c'est pareil hein) mmmm (En français **mais ça commence à venir en tahitien**) Ils comprennent, ils comprennent ce que tu dis mais... (Moi, c'est pareil. Et donc tu disais qu'avec tes petits enfants, t'as un petit fils : tu parles en tahitien ?) Oui, je lui dis : « haere mai, haere taua e hapu i te pape », hein des petits trucs comme ça : « haere mai tamā'a ». (2 :06) (Ens.n°13 (Séq 17.3).*

Course au confort et logiques contradictoires

Il existe un autre motif de la non transmission des LCP, il s'agit de la course au confort matériel de la famille. En effet, bien que légitime, il n'empêche que les enseignants LCP n'échappent ni au stress de la société de consommation, ni aux processus laborieux de valorisations de carrières. Occuper des postes à responsabilités participe de cette quête qui n'est pas sans conséquence pour la vie familiale. Ainsi les propos de l'enseignant n°1 évoquent une pression professionnelle « *préoccupé par milles choses* » qui le prive par voie de conséquence de temps consacré à la transmission par l'expression en LCP.

« (Mais le fait que tu te sois plus posé maintenant, il y a une incidence, un impact sur l'utilisation de la langue tahitienne à la maison ? Le fait d'être plus cool) Oui, le fait que je sois plus...pas préoccupé par milles choses en même temps, donc, en fait je prends conscience que j'ai une langue, hein, qui est le tahitien, et que je dois l'utiliser si je veux qu'elle reste encore plus longtemps - RIRES- (mais qu'est-ce que ça veut dire ?) parce que je viens de dire qu'elle va droit dans le mur, si je veux, parce que je suis quand-même amoureux de ma langue et donc si je veux qu'elle résiste, il faudrait peut-être que je commence une petite pierre, une 2^{ème} et ainsi de suite (si tu commences par quoi ?) à parler uniquement en tahitien (à tes enfants ?) aux enfants. » (Ens.n°1 Séq 29.2).

Ainsi coincés entre deux logiques, certains enseignants LCP sont des parents tiraillés entre la portée économique et sociale de leur profession pour leur famille d'une part, et l'enjeu patrimonial de ce contenu conceptuel et linguistique (savoirs), d'autre part. En effet, il y a comme un paradoxe entre une relative aisance à passer des savoirs polynésiens en classe mais pas au foyer. Cette contradiction illustre le manque d'applications sociales des LCP au motif de la domination linguistique française. La précision du complément « avec eux » illustre la rupture entre le milieu scolaire et le milieu familial affectif social. Dans le second, il n'y a pas de supports à l'apprentissage des LCP. La société polynésienne est complètement baignée de culture et langue françaises, il est alors difficile de trouver sa place. C'est le désarroi qu'exprime la mère-enseignante.

(...la question portait sur la transmission)

« Je pense que c'est un travail qui me revient hein d'abord parce que par rapport à ma fonction aussi. Mais je pense que j'ai pas le temps ! (-rire-) j'ai pas le temps ! D'ailleurs je ne sais pas comment m'y prendre avec eux (-rire-le comble-rire-) – rire- » (Ens.n°12 Séq 18.7)

De manière parallèle, l'insécurité sociale et linguistique de la mère-enseignante est telle qu'elle a préféré confier ses deux enfants à son propre père pour qu'ils « baignent dans la langue tahitienne ». Le souci est apparu au décès de ce dernier car il représentait le garant de la transmission. Devant désormais assumer cette mission seule, elle éprouve un fort sentiment d'impuissance, il s'agit d'un constat d'échec : « D'ailleurs je ne sais pas comment m'y prendre avec eux ». Le malaise s'exprime également dans la répétition de l'énoncé négatif « J'ai pas le temps ! ». En fait, le manque de temps est un prétexte à son désarroi et son ignorance « je ne sais pas ». La question des moyens en tant qu'enseignante (et non plus mère) se pose avec l'adverbe « comment » dans l'énoncé « je ne sais pas **comment** m'y prendre ». En effet, étant donné la relation filiale, le rapport à l'école est de fait biaisé compte tenu des attentes, et projections des parents sur leurs enfants. En somme l'insécurité linguistique de la mère se retrouve ici comme un effet de miroir. Son cas fait ainsi écho aux propos de l'Ens.n°1 (Séq 25.3) sur les défaillances de la transmission au motif de nombreuses faiblesses.

I.2.3.3 Motifs psychologiques : Prises de conscience, changements survenus

Pour l'enseignant n°1, la prise de conscience d'un changement vient après avoir mis sa famille à l'abri du besoin. En effet, dans l'extrait (Ens.n°1 Séq 29.1), le concerné attribue son changement de comportement, de « registre » à la maturité « est-ce que c'est l'âge ». Nous pensons qu'il s'agit davantage d'un stade de réussite sociale. En effet, l'enseignant arrive en fin de sa carrière (né de la génération baby-boom), il partira bientôt à la retraite, touchera une promotion pour nombreux services rendus à l'administration au titre de CMI, professeur-ressource etc. Puisque sa mission en tant que bon père de famille est accomplie, son esprit est disponible pour la transmission de la culture par la langue.

*« (...) Depuis 2 ans, je suis dans un **autre registre**, est-ce que c'est l'âge, mais en tout cas, je suis dans un autre registre (c'est-à-dire), je ne cours plus, j'apprécie la vie, c'est tellement mieux et magnifique en même temps- RIRES-. » (Ens.n°1 Séq 29.1).*

Par ailleurs, s'il accuse la situation sociolinguistique « du mélange » de participer à la déperdition linguistique, il reconnaît en particulier ses faiblesses en termes d'impatience « on cherche

la solution de facilité », « *tout de suite une réponse* » « *parce que on n'a pas de seconde à perdre* ». De même, dans l'extrait suivant (Séq 29.4), l'aveu de paresse « *pas faire d'effort* » et d'indifférence « *prendre le temps* » participent de ce mea culpa, de cette prise de conscience.

« Voilà. Chose que je ne faisais pas à cause du mélange. (Et tu mets ça sur le compte de quoi ? Pourquoi on mélange ? C'est quoi : la difficulté de la vie, c'est la vie à 100 à l'heure ?). C'est ça. C'est le fait de courir, on court, on court et on cherche la solution de facilité, voilà, parce que souvent quand on pose une question, on veut tout de suite une réponse parce que on n'a pas de seconde à perdre. Voilà. (Ens.n°1Séq 29.3).

Donc maintenant que tu t'es plus posé, tu te destines à plus de patience... Voilà, maintenant, je prends mon temps, je discute en tahitien alors qu'avant euh, moi je disais que, ils me répondent en mélangeant le tahitien-français mais quelque part, ben, je ne faisais pas non plus d'effort pour prendre le temps de corriger ou d'apporter le mot qui manque. Alors qu'aujourd'hui si.
» (Ens.n°1Séq 29.4).

Choix de groupe ethnique, choix touristique, économique

Pour d'autres enseignants, la déperdition linguistique est liée au choix économique des groupes sociaux selon les contextes géographiques. En effet, cela signifie que les locuteurs abaissent l'offre linguistique à la demande notamment touristique. Si cette attitude est déplorée par une enseignante LCP, c'est qu'elle projette sur ses interlocuteurs des Australes une résistance plus grande et plus efficace au tahitien, contrairement à la situation dominée de celui-ci par la langue française.

« Bon quand on est allé à Rurutu pour le tere, nous avons remarqué, que bon c'est vrai quand on discutait avec un To'ohitu, avec un ancien, un membre du conseil des sages, donc lui il parle uniquement le rurutu voilà et lorsqu'on avait fait le tere, il y avait quand même certains To'ohitu qui parlaient le tahitien au lieu de raconter leurs légendes en rurutu. Ils racontaient en tahitien et je lui ai demandé : « pourquoi tu préfères raconter en tahitien au lieu de raconter ces histoires dans ta langue ? » Et puis il me dit : « C'est pour que les visiteurs puissent comprendre » Et même parfois on traduisait un peu en français, on résumait en fait l'histoire en français ». Voilà, donc ça c'est dû aussi à l'évolution, l'évolution de la langue, l'évolution de la société. Mais autrement, il y a un non, lui, il a choisi de ra-

conter en rurutu, il a fait jusqu'à la fin. C'est un choix en fait !» (Ens.n°11 Séq 17.3).

I.2.3.4 Bilan : les logiques d'arrière-plan concernant la transmission

Selon nous, il s'agit d'une génération d'enseignants (Ens n°1, Ens n°12 en particulier) qui ne semble pas convaincue de l'impact de leur métier sur la jeune génération. Le motif est lié à l'intériorisation du fait colonial. Les enseignants obéissent à des logiques économiques et sociales qui leur permettent d'accéder à un statut social privilégié. La question de la transmission devient secondaire au sens de non prioritaire. On retrouve ainsi la hiérarchisation inconsciente vis-à-vis des LCP. En effet, lorsqu'on interroge certains polynésiens sur ce qu'est la culture, ils sont agacés car la culture ne se pense pas, elle se vit ! La question primordiale pour ceux issus de milieux défavorisés, c'est le combat contre la précarité. Leurs préoccupations sont de fait éloignées de celles des enseignants, fonctionnaires d'état indexés. De leur côté, les enseignants LCP, s'ils sont originaires de milieux également très modestes ne veulent plus y retourner car ils ont remporté le combat de la précarité. Désormais la question de la transmission peut se poser mais pas jusque-là.

Le paradoxe des enseignants LCP se situe ainsi dans l'ambivalence de leurs actes. En effet, quels que soient les motifs de l'absence de transmission (linguistique : hégémonie française ou langue « mélangée », anthropologique : l'insécurité linguistique et sociale, psychologiques : frustrations et prises de conscience), les logiques d'arrière-plans obéissent à des dynamiques socio-économiques et professionnelles. La question de la transmission est toujours secondaire. Il semble difficile de mener de front l'identitaire et le professionnel. Plusieurs enseignants LCP agissent comme les familles modestes qui « *projettent leur descendance dans un futur linguistique où seules compteront les grandes langues internationales* » (Salaün, Vernaudon, Paia 2016). Or ils font partie d'une catégorie socio-économique privilégiée. Ainsi la majorité de leurs enfants ont choisi une langue internationale au détriment du tahitien pour des raisons légitimes de « valeur économique de la langue » (Calvet) : l'anglais, le mandarin, l'espagnol proposant des débouchés professionnels plus ouverts à l'international que les LCP. De même, les familles qui poussent les enfants à l'apprentissage des LCP au collège ne sont pas celles des enseignants LCP paradoxalement, car elles estiment pouvoir l'assumer à la maison (contrairement aux langues étrangères).

Au final, si la question de la transmission était en tension au début de l'entretien, il n'empêche que l'exercice de la confrontation aura eu le mérite de bousculer les représentations sur l'importance et l'urgence de passer les savoirs à sa propre descendance. D'autant qu'à la dif-

férence des parents de milieux modestes, les enseignants LCP ont plus facilement accès à la connaissance des résultats positifs concernant les dispositifs expérimentaux de revitalisation des langues en milieu scolaire (Ecolpom, Reo C3) à partir de 2004.

I.2.3.5 Dans les milieux défavorisés des jeunes en zone rurale

Plus largement, l'enseignant n°14 explique la dichotomie des représentations sociales en fonction du milieu : plus il est rural « mata'eina'a » et socio économiquement défavorisé, plus le public est tahitienophone, de même plus le milieu est urbain et socio économiquement favorisé, plus il est francophone. A cette polarité sociolinguistique (déjà évoquée dans la littérature sociolinguistique), s'ajoute un déterminisme social qui est à peine déguisé.

« En ville : ils disent spontanément que ça ne sert à rien. Ils ne comprennent même pas. Au mata'eina'a : tu es obligé sinon tu te fais avoir et souvent le profil d'élève qu'on a à Taravao : 80 % des élèves sont défavorisés et vivent du fa'a'apu, de la pêche, et ils se disent : « Ce n'est pas grave si je ne réussis pas à l'école, je vais aller voir les taros, aller à la pêche et en plus c'est bien la pêche, on va ailleurs, à Tetiaroa ! » (Ens.n°14 Séq 19)

Dans cet extrait, il semble y avoir un raccourci mental lorsque l'enseignant oppose l'inefficacité, futilité des LCP en ville à l'obligation de sa maîtrise en zone rurale pour éviter tout risque de duperie «*Au mata'eina'a : Tu es obligé sinon tu te fais avoir* ». Cela sous-entend l'existence d'une ambiance relativement tendue dans les campagnes au motif de la barrière linguistique. Or les conflits ou malentendus d'origine linguistique peuvent arriver n'importe où.

Un dernier point est relatif au déterminisme social, illustré par l'énoncé « *C'est pas grave si je ne réussis pas à l'école* ». Il interpelle une double analyse sociologique selon nous. Il y a d'abord la question de l'importance de l'école pour échapper à la précarité. En effet, l'énoncé à la forme négative « *C'est pas grave* » illustre une volonté d'atténuation, de « miniaturisation » de l'intérêt de l'école, l'équivalent de « *ce n'est pas dramatique, ce n'est pas important* ». Il indique sans doute la résignation des jeunes devant les difficultés scolaires et sociales contre lesquelles ils sont impuissants. Ainsi ils évacuent cette frustration par une sorte d'auto-persuasion « *je vais aller à la pêche et en plus c'est bien la pêche* ». La répétition du groupe nominal « la pêche » suivie de « et en plus » marquent l'insistance car non seulement la pêche est une activité professionnelle accessible sans qualification immédiate mais elle peut être plaisante par-dessus le marché. De même dans l'énoncé « *on va ailleurs, à Tetiaroa* », le véritable Eldorado pour les jeunes s'appelle Tetiaroa. En effet, son accessibilité depuis Tahiti et ses

ressources marines, en dehors de sa célébrité liée à celle de Marlon Brando (son propriétaire), font recettes dans les représentations des milieux ruraux et en particulier de pêcheurs. Ainsi pour les jeunes du district de Taravao (zone rurale), la pêche est leur « bouée de sauvetage » leur salut.

La seconde interprétation concerne les aspirations modestes de ces jeunes. En effet issus de milieux défavorisés, le fait d'« *aller voir les taros et aller à la pêche* » sont des activités à leur portée, ils n'oseraient prétendre à autre chose. Ils se contentent alors de la situation de peu des « gens de peu » de Sansot (2005) qui jouissent d'un bonheur simple, authentique, les joies de la vie locale (agriculture et pêche) et du contexte (Eldorado). Toutefois, on est tenté par une interprétation plus négative sur la passivité des jeunes « *voir les taros et aller à la pêche* » car la pêche est aussi un loisir.

I.2.3.6 Dans le milieu professionnel des jeunes

Globalement dans la société contemporaine, la langue tahitienne trouve son utilité davantage auprès d'un public d'âge mature et du troisième âge, qui est originaire des archipels ou districts éloignés, et qui est confronté à la barrière de la langue française qu'il ne maîtrise pas. Les enseignants LCP indiquent les lieux ouverts où les échanges verbaux ont lieu. Il s'agit de structures publiques et administratives telles que la banque, la Caisse de prévoyance sociale (CPS) et la poste. L'aide aux personnes en difficulté de compréhension et d'expression se manifeste alors par la traduction dans les deux langues et par l'explication en langue tahitienne « *ça fait pitié, ils comprennent pas les mots, alors on leur explique* ». Faisant échos à ces propos, les jeunes interrogés du volet précédent (chapitre 5) reconnaissent l'utilité du bilinguisme équilibré à la fois dans le milieu social mais également professionnel. Les enseignants qui ont des classes de lycée rapportent les représentations de leurs élèves à propos des LCP sur le marché du travail, a posteriori. En effet, s'ils n'avaient qu'une connaissance théorique des milieux d'activités professionnelles où la langue tahitienne est recommandée, ici, ils ont le retour de l'expérience. Ils confortent alors les dires en précisant les métiers de service public (assurances) et reconnaissent en particulier l'intérêt des LCP comme outil de sélection dans les concours administratifs, salutaire à leur carrière. La répétition de l'adverbe « heureusement » dans l'extrait suivant participe d'une reconnaissance double. Il s'agit d'une reconnaissance de la portée sociale et professionnelle des LCP « *qu'on fait du tahitien* », mais également du travail de l'enseignant « *Heureusement qu'on a revu les notions, les structures et tout parce que sinon on serait mal* ». La conjonction « sinon » indique une condition qui met en relief l'efficacité pédagogique de l'enseignant sans que la réussite serait compromise.

« Et j'ai rencontré dernièrement les anciens élèves et ils me disent et je leur ai posé aussi cette question est-ce que le tahitien vous sert dans la vie professionnelle ? Ils me disent : « Oui par rapport aux clients, il y a des mamas et des papas qui viennent par exemple ». Il y a des élèves qui travaillent dans des services d'assurances et ils me disent qu'il y a des papas qui viennent : « ça fait pitié, ils ne comprennent pas les mots, alors on leur explique ». Voilà, donc c'est utile en fait dans la vie professionnelle et aussi pour passer des concours administratifs. Des anciens élèves me disent : « Madame heureusement qu'on fait du tahitien, -rire- Heureusement qu'on a revu les notions, les structures et tout parce que sinon on serait mal » - rir- (Ens.n°11 Séq 15.3) ».

Bilan d'étape

En bilan, quel pourrait-être le portrait-robot, le profil type d'un enseignant LCP d'après notre corpus. Il s'agit d'un individu à minima bilingue, issu de milieu social plutôt modeste voire défavorisé, plutôt féminin compte tenu des statistiques et d'appartenance religieuse plutôt protestante. Celui-ci a grandi dans un environnement géographique plutôt rural ou il peut être originaire d'une île éloignée de Tahiti. Il a un niveau d'études universitaires qui correspond en moyenne à une licence. Celle-ci est unanimement de langues polynésiennes, il n'y pas de double cursus ou de qualification autre que le capes de tahitien-français. Ce profil type a acquis une expérience pédagogique de niveau primaire (maternelle y compris) avant de choisir le second degré pour différents motifs (continuité, carrière). Son rapport aux langues est complexe (il peut être en bilinguisme équilibré, en insécurité linguistique ou en conflit avec la langue tahitienne ou française selon son histoire individuelle). Par rapport à la culture religieuse, celle-ci lui permet de construire une identité multiple (en capitalisant le savoir et le potentiel de pouvoir) grâce aux nombreux atouts (conceptuels, méthodologiques, psychologiques) qu'elle lui procure.

Son rapport à la langue tahitienne dans le milieu familial est ambigu en termes de transmission car il a tendance à « projeter sa descendance dans un futur linguistique où seules compteront les grandes langues internationales » (Salaün, Vernaudon, Paia, 2016). Il participe ainsi à la déperdition de la langue et culture de manière inconsciente ou contradictoire.

I.2.3.2 Usages de la langue LCP dans le milieu professionnel : entre mises en garde et reproductions d'inégalités sociales

La littérature sur l'échec scolaire en Polynésie française a attribué au fait colonial, les maux psychologiques, socio-culturels et économiques de la société actuelle dans une situation poli-

tique postcoloniale empreinte de complexités d'ordre juridique et institutionnel. Les expérimentations de revitalisation des langues d'origine en milieu scolaire (Ecolpom 2004, Renforcement cycle 3 Reo 2008, enquêtes de 2011-2014) menées de concert entre laboratoires d'enseignants-chercheurs locaux et nationaux ont dévoilé la nécessité absolue de reconsidérer la place des langues autochtones et leur interaction dans la société plurilingue actuelle. Les travaux ont été supportés par des politiques éducatives volontaristes à la fois au niveau territorial (Charte de l'Éducation), national (Loi d'orientation sur l'école) et international en particulier par le Conseil de l'Europe dans le cadre des programmes d'enseignement des langues régionales. Si les résultats de recherche ont démontré l'impact positif de l'approche plurilingue comme « un enrichissement certain pour les élèves, tant au plan cognitif que psychologique, en termes d'estime de soi », la maîtresse de conférences Mirose Paia (2017) met en garde contre une dérive appliquée à l'enseignement des LCP dans le premier et second degré. En effet, consciente de l'instrumentalisation relativement aisée de la culture, elle veille cependant à éviter la réduction des LCP à une fonction transitionnelle ou de transfert, dans le sens où les LCP servent à améliorer les performances en français ou à pallier les difficultés scolaires. Cela signifie que la démarche plurilingue ou la valorisation des langues en présence n'est pas mise en exergue dans sa dimension interculturelle.

L'enseignement et la valorisation de la langue-culture en milieu scolaire est connu sous plusieurs formes principalement en métropole : l'enseignement en immersion, l'enseignement bilingue à parité horaire, l'enseignement bilingue immersif (Delaney en 1968), l'enseignement extensif de type langue objet (Petit, 2001), l'enseignement présecondaire de l'anglais dans les classes primaires à l'échelon national (René Haby en 1964-1973). En matière d'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) une dynamique existe, discontinuée certes dans l'espace et dans les temps mais cela sert de base aux futures décisions des gouvernants en matière d'EPLV (Ottavi, 2010). Toujours est-il que l'enseignement des langues régionales bénéficie parfois de configurations identiques, notamment des programmes d'écoles d'immersion en breton (Diwan) ou les écoles en langue basque (les ikastolak).

I.2.3.2.1 Dispositifs expérimentaux

I.2.3.2.1.1 Projet-pilote sites bilingues 2019-2020

En Polynésie, la mise en place de telles structures a été rendue possible par une Loi du Pays (arrêté n°1750 0 CM du 22 août 2019) portant sur la mise en place à titre expérimental, de sections bilingues français-tahitien à parité horaire au sein des écoles publiques primaires et des centres de jeunes adolescents (CJA) de la Polynésie. Il s'agit du projet pilote intitulé

« Écoles bilingues à parité horaire français-langues polynésiennes » initié en 2019 par les autorités locales (ministère de l'Éducation, direction générale de l'éducation et des enseignements (DGEE)) et partenaires afférents. En septembre 2020, le comité de pilotage des écoles sites bilingues français-langues polynésiennes a étendu le dispositif expérimental à sept nouveaux établissements scolaires du premier degré. À terme celui-ci vise l'élargissement à l'ensemble des langues polynésiennes. Pour l'instant, seules les langues tahitienne, rurutu, marquisienne bénéficient de cette expérimentation. Si les atouts sont globalement partagés par les acteurs sociaux des sites bilingues (meilleure assiduité des élèves, présence accrue des parents, engouement des enseignants), les obstacles tournent sans surprise autour de la formation des enseignants (consolidation pédagogique et didactique, ancrage dans la recherche, continuité dans l'accompagnement in situ) et du recrutement sur des postes à contraintes particulières (les candidats seront soumis à un entretien d'évaluation de leurs compétences pédagogiques et didactiques, en plus de celles en LCP). Ce projet pilote n'intègre que deux classes de 6^{ème} dans la continuité des classes bilingues CM2 l'année précédente. Dans ce cas, il y a 6 heures de LCP dont 2 heures d'enseignement de la langue assurées par le professeur certifié du collège, et 4 heures en langue d'enseignement assurées par le professeur des écoles sous la forme d'échanges de service (PLC/PE) à raison de 4h. Le principe de la classe bilingue (de 6^{ème} du collège d' Afareaitu à Moorea) n'est pas sans rappeler le dispositif expérimental mis en place par l'ancien ministre Jean Marius Raapoto en 2008, dans le cadre de la « Classe Patitifafa » au collège de Taaone en zone périurbaine. Il s'agit d'un enseignement à parité horaire 3 heures de tahitien et 3h de langue anglaise. Si cette dernière n'attire plus l'attention à elle, nous évoquerons sa situation ultérieurement (chapitre 7) pour évoquer des points communs.

Par ces nombreuses initiatives à différents niveaux du système éducatif polynésien, aurait-on trouvé la solution aux malaises des enfants placés au centre d'un système qui n'est pas moulé pour eux ? Aurait-on trouvé la solution de l'échec scolaire en introduisant la culture à l'école ? Ces questions sous forme de boutades n'ont qu'un intérêt rhétorique, celui d'introduire d'autres dispositifs de valorisation des identités plurielles au niveau du secondaire. Il s'agit du « concours 'ōrero » et du festival « Heiva Taure'a ». Contrairement au projet-pilote énoncé précédemment qui est conçu de manière collégiale entre enseignants-chercheurs, praticiens, évaluateurs, dirigeants politiques, les deux derniers dispositifs sont de facto de moindre envergure en termes de conception, de réalisation et d'efficacité.

I.2.3.2.1.2. Festival « Heiva Taure'a » 2016-2019

Parmi les nouveaux dispositifs pédagogiques de valorisation des identités plurielles locales, subventionnés par le territoire, se trouve le festival du « Heiva Taure'a » traduit par « Festival pour les jeunes ». Il a été initié depuis 2016-2017 par un comité composé d'enseignants LCP, de chefs d'établissement et de professionnels de l'enseignement des arts (danse, chant, musique). Si cet événement festivalier ressemble en tous points au « Heiva i Tahiti » (Festival de chants et danses dit traditionnels, compétitions entre plusieurs groupes d'artistes danseurs, chanteurs, musiciens), la finalité en politique éducative de celui-ci est la lutte contre l'échec scolaire et l'objectif plus spécifique est de transformer le rapport à l'école des élèves décrocheurs par le biais des arts. Cela justifie le partenariat inédit avec le Conservatoire de Tahiti et de ses annexes dans le cadre des classes CHAM-CHAD (classes à horaire aménagé pour la musique/pour la danse). Ce programme est ainsi destiné aux élèves « décrocheurs », ceux qui ne trouvent pas leur place dans un espace trop distant de leurs référents culturels. Cela explique que l'ossature de ce dispositif soit culturelle, que les thématiques pédagogiques soient liées à la protection et valorisation de leur environnement géographique, social, patrimonial et que ces questions soient traitées dans le cadre de « pédagogie de projets ». Cette dynamique de « pédagogie de projets » fédère des formations pluridisciplinaires (et non plus seulement des classes de LCP) autour de projets limités dans le temps et limités dans les actes pédagogiques (productions de textes, chorégraphies de danses, mises en scène de tableaux vivants) sur un substrat culturel.

Compte tenu de la jeunesse de cette organisation, cela réduit notre visibilité sur son impact auprès des concernés, il n'empêche que des investigations méritent d'être menées dans le prolongement de la nôtre. En effet, cela interroge directement la place des LCP au centre du système éducatif polynésien. Dans quelle mesure, le culturel participe de la lutte contre l'échec scolaire et social, en d'autres termes, quelle identité est construite à l'issue de ce type de festival et en particulier en quoi est-elle labile ? Dans un espace en mouvement, l'identité individuelle ne peut être que plurielle, à quelle échelle peut-on l'observer concernant l'enseignement-apprentissage des LCP ?

I.2.3.2.1.3 Concours 'ōrero 2001-2008-2020

Le concours 'ōrero est né dans les années 2000 d'une impulsion politique culturelle forte en faveur de la promotion des langues et cultures polynésiennes. Il obéit à une logique d'organisation interclasses LCP des collèges et lycées de Polynésie. Ces classes de LCP rivalisant de talents pour démontrer les meilleures prestations oratoires et formations de chants

polyphoniques sur scène. Leur spectacle est le fruit d'un projet pédagogique mené le long de l'année, en partenariat avec des personnes ressources de la commune de l'établissement secondaire. Si les établissements reçoivent des subventions pour mener à terme ces projets coûteux en moyens financiers, en matières premières (confection des costumes d'élèves) et en temps matériel, les années passant, les organisateurs (association des enseignants LCP du secondaire) se bousculent de moins en moins pour monter le projet à l'échelle territoriale. Cela pouvait ainsi mobiliser une population entre 900 à 1500 élèves-enseignants LCP par an au départ de cet événement.

Aujourd'hui pour des raisons multifactorielles, les organisateurs s'essouffent à porter « seuls » le rassemblement qui ne compte plus que 400-500 participants à l'année. A l'opposé, le premier degré ne semble pas connaître ce phénomène de démotivation sociale. En effet, l'ayant adopté depuis 2008, « *rare sont les écoles du primaire qui ne connaissent pas le 'ōrero tant son inscription dans les projets scolaires relève désormais d'un processus normal* » (Paia, 2017). Il convient de rappeler que cet enseignement a reçu à juste titre le label européen de la meilleure innovation pédagogique dans le primaire en 2011, et depuis, il ne cesse d'être valorisé dans une salle de spectacles chaque année.

Si au second degré, l'enseignement-apprentissage du 'ōrero est aussi pertinent qu'au niveau primaire, la réalité d'une rupture entre les deux est flagrante : il n'y a jamais eu de rassemblement inter-degré par exemple. En effet, les équipes pédagogiques d'où qu'elles viennent fonctionnent en vase clos, obéissent à des logiques propres à leur configuration structurelle (collège, école, circonscription, échanges de service etc.). La rencontre entre les deux degrés semble difficile pour des raisons de pilotage et de cadrages exacerbées par le cloisonnement des anciennes directions de l'enseignement primaire (DEP) et secondaire (DES). En fait, bien que le dispositif d'enseignement du 'ōrero souffre de plusieurs maux au niveau secondaire : cloisonnement premier-second degré, isolement didactique et logique d'interclasses LCP enfermant, son impact sur les scolaires est positif à bien des égards au niveau primaire : « dynamique sociale générant un sentiment de pouvoir et de capacité chez les élèves », « bénéfices langagiers, cognitifs et personnels », « modèle d'émulation » (Paia, 2017). De manière parallèle, le Festival « Heiva Taure'a » jouit d'un engouement social pour les spectacles de danses et chants dits traditionnels à l'image du Heiva de Tahiti.

En somme, que les trois dispositifs (projet-pilote, concours 'ōrero et Heiva Taure'a) soient distincts de facto, dans leur configuration propre (classe LCP, projets interdisciplinaires, projet d'école et du territoire) et leur logique respective d'organisation et de fonctionnement, sur le principe, ils partagent le même combat. Il s'agit de la lutte contre l'échec scolaire et le dé-

crochage précoce d'une part, et la réflexion de la place des schèmes culturels des enfants polynésiens dans un système postcolonial au sens épistémologique du terme et non chronologique, d'autre part. La rupture nette entre ces dispositifs est en revanche la mise en « spectacle de la culture » (Babadzan, 2007). En effet le « concours 'ōrero » comme le Festival « Heiva Taure'a » ont une dimension spectaculaire puisque les prestations des élèves sur une scène modeste et éphémère pour le premier, immense et publique de To'ata (4000 places) pour le second.

I.2.3.2.2 Enjeux normatifs : norme de la langue d'enseignement

Cette section a pour but d'identifier l'usage des LCP dans le milieu scolaire, en dehors de sa double fonction d'enseignement de la langue et en langue. S'il est de fait difficile de sortir de cette double injonction, il est néanmoins possible de relater les éventuelles défaillances dans l'une ou l'autre fonction des LCP. La question de la langue d'enseignement est un motif de malaise, de culpabilisation chez certains enseignants LCP du fait de leur propre insécurité linguistique et/ou de leur formation d'enseignant. Quelle est la norme, qui l'attribue et que se passe-t-il en cas d'écart ?

Dans les pratiques enseignantes, l'éthique exige d'enseigner les LCP en langue tahitienne quel que soit le niveau de compétences (adossé au CECRL : A1 jusqu'à C2), les situations d'apprentissage (découverte, exploration, consolidation, application, évaluation anticipation etc.), le public d'apprenants (homogène versus hétérogène, tahianophone versus francophone) et les lieux concernés (établissements en zone rurale, périurbaine ou urbaine). Sauf que sur le terrain, les enseignants font preuve d'adaptation et de réactivité compte tenu des complexités liées au contexte d'apprentissage : classes homogènes, classes surchargées, pédagogie différenciée etc. Cela signifie en particulier que la problématique de la norme de langue d'enseignement n'est pas propre aux enseignants LCP. En effet, les enseignants de langue (anglaise ou espagnole), les assistants en langue étrangère par exemple n'enseignent pas forcément leur langue maternelle ni en langue d'enseignement aux motifs de situations sociolinguistiques plurilingues et complexes. Or enseigner les LCP en langue française est un acte mal perçu dans la communauté LCP. A Tahiti, cette mauvaise représentation est exacerbée par une pression sociale qui reporte sur l'enseignant une forme d'idéalisation d'une exemplarité en termes de pratiques langagières pour sans doute combler ses propres frustrations.

La situation est ainsi prégnante pour les enseignants LCP exerçant devant un public allophone (d'apprenants d'origine métropolitaine) en zone urbaine où la mixité sociale, ethnique et culturelle est peu visible. En effet, l'enseignante n°12 reconnaît réaliser des cours de tahitien en

langue française dans une des classes de 6ème au motif de l'homogénéité de celle-ci. Cette classe est ainsi composée à 90% d'apprenants d'origine métropolitaine appelés « Popa'a » dont les parents viennent d'être mutés en tant que fonctionnaires d'État à Tahiti pour un contrat d'une durée de deux à 4 ans. L'enseignante décrit une situation paradoxale où les non locuteurs (les apprenants Popa'a) ont de meilleurs résultats scolaires comparés à ceux des natifs minoritaires à 10%. Elle illustre en effet la notion de « capital socio-culturel » de Bourdieu et celle du « métier-élève » de Perrenoud (1994) qui sont familières au premier groupe puisque « *ce sont des élèves de profs, ce sont des popa'a donc ils avaient déjà euh comment dire, une façon de travailler* ». Cela signifie que ces enfants ont des habitudes de travail (régularité, recherche, approfondissement, critique), des attentes au niveau des familles et des acquis en termes de méthodes d'apprentissage entraînant de bonnes évaluations. Si la scolarité de ces enfants est suivie par les parents, ce n'est pas toujours le cas pour les 10% d'élèves natifs. En effet, les élèves tahitiens sont paradoxalement en échec lorsqu'ils obtiennent de « mauvaises notes » au motif d'incompréhension de la méthode d'évaluation et d'acquisition des points quand bien même leurs compétences langagières sont meilleures.

« Et comment ils étaient les élèves ? (Oui de la ville) Ils étaient intéressés pour apprendre la langue hein. Ils sont quand même intéressés ! Et je me rappelle que j'avais une classe de 6^{ème} et j'avais que des Popa'a alors moi, de mon point de vue, c'était pas intéressant pour moi- petit rire- parce que je parlais que en français la plupart du temps ! -petit rire- (Ok) Mais sinon de leur côté, si on voyait qu'ils étaient motivés mais ce sont des élèves, comme ce sont des élèves de profs, ce sont des popa'a donc ils avaient déjà euh comment dire, une façon de travailler, ils savent que euh il faut qu'ils réussissent donc ils apprennent par cœur. Et quand ils viennent aux cours, ils ont de super notes. (ouais) (Ens.n°12 Séq 6.7)

Par rapport à quelques tahitiens qui étaient en classe, ils se tapaient de mauvaises notes parce qu'ils n'ont pas compris que si tu ne sais pas parler le tahitien, il faut apprendre par cœur c'est tout ! »(Ens.n°12 Séq 6.7 bis)

Cette situation contradictoire soulève une double observation : une remarque didactique et un constat d'ordre sociologique. Avant tout, elle interroge la formation de l'enseignant qui ne semble pas maîtriser la pédagogie des langues étrangères ni la différenciation pédagogique. Elle interroge également la valeur de l'évaluation (par notes *versus* par compétences) et les pratiques qui favorisent les travaux de restitution de connaissances (mémorisation, listes de

vocabulaires) au détriment des compétences langagières. L'interculturel est une notion peu valorisée dans ses propos. En d'autres termes, la plus grande faiblesse de l'enseignante est de réduire l'apprentissage des LCP à une activité de mémorisation : « *il faut qu'ils réussissent donc ils apprennent par cœur* » et « *si tu ne sais pas parler le tahitien, il faut apprendre par cœur c'est tout !* » Dépassée par le phénomène, elle exprime un certain désarroi et une déstabilisation générale par manque de connaissances notamment en différenciation pédagogique, qui est trop peu, voire pas développée ni en formation initiale ni en formation continue. Le niveau de compétences A1, pour reprendre le cadrage européen de l'enseignement des langues (CECRL) ne semble pas être une préoccupation de la formation des enseignants. De plus, ni l'ex-DES ni le Vice-rectorat ne semblent être équipés (moyens humains, budgétaires, logistiques) pour proposer des supports pédagogiques de niveau A1. Tout est à créer, tout est à inventer pour le secondaire. Si les enseignants dans le premier degré ont pu bénéficier de l'aide précieuse de la Cellule LCP (2005-2011) en termes de productions didactiques et pédagogiques, d'accompagnement et de suivi, le second degré semble depuis les années 80 livré à lui-même par manque de cadrage et de pilotage, une fois de plus.

Le second constat est sociologique sur fond de faiblesse psychologique. En effet, lorsque l'enseignante compare les résultats des deux groupes ethniques « *quelques tahitiens* » aux « *popa'a, élèves de profs* », en évoquant l'incompréhension des premiers « *ils n'ont pas compris* » au motif qu'« *ils se tapaient de mauvaises notes* » (le sous-entendu est le fait qu'ils sont faibles) alors que les seconds sont dans le savoir et la réussite « *ils savent que ..., ils réussissent* », elle reproduit un schéma dichotomique à connotation raciale entre d'un côté les Tahitiens « faibles » qui sont voués à l'échec scolaire et de l'autre, les Popa'a éclairés qui sont là pour réussir. En fait ces préjugés ou présupposés racialisés cachent à peine le vrai problème car il s'agit du rapport à l'école différent du côté des familles tahitiennes et du côté des familles popa'a. Ainsi, elle a comme intégré une représentation coloniale visant à privilégier le groupe des Popa'a à celui des Tahitiens. Il faut ajouter que derrière l'évocation du groupe nominal « *élèves de profs* », se trouve une pression supplémentaire qui l'oblige à surveiller davantage son travail alors que les parents des élèves Tahitiens ne lui poseront sûrement moins de question didactique ou pédagogique. Pour autant, tout ceci participe à l'expression de son désarroi didactique et psychologique.

Sans le vouloir, sa pratique reproduit les inégalités sociales qu'elle cherche pourtant à lisser. En fait, cette situation professionnelle n'est pas propice à son épanouissement « *de mon point de vue, c'était pas intéressant pour moi- petit rire- parce que je parlais que en français la plupart du*

temps ». Ainsi, elle semble coincée et soumise à des logiques qui la dépassent illustrant la notion du « fa'a'oroma'i » l'abnégation.

I.2.3.2.3 Logiques systémiques : le système scolaire reproduit les inégalités sociales jusqu'à Tahiti

L'effet de triangulation avec le volet des chefs d'établissement nous permet présentement d'illustrer la perfidie du système amenant plus d'inégalités sociales à l'école. Avant tout, la fonction de chef d'établissement est tenue par des logiques multiples et complexes qui tendent vers l'efficacité du système éducatif. Ce sont les premiers exécutants de la chaîne des praticiens à côté de celle des concepteurs de programmes et celle des décideurs de politiques éducatives (ministère afférent), sociales, économiques, sanitaires entre autres. Les chefs d'établissement sont de véritables gestionnaires qui s'appuient sur des indicateurs socio-culturels et en particulier statistiques tels que le taux de réussite aux examens, le taux d'assiduité, le taux d'absentéisme, le pourcentage d'élèves en retard en 6^{ème} etc.

Dans les extraits suivants, le chef d'établissement n°1 est une personnalité forte, sensible aux questions d'enseignement des langues régionales étant lui-même d'origine basque. S'il s'inscrit favorablement dans les politiques plurilingues installées par ses prédécesseurs, il n'empêche qu'il n'hésite pas à analyser la situation polynésienne sous un angle critique et bienveillant malgré des tournures de phrases à la limite du paternalisme et de la provocation. Il dévoile ainsi l'effet pervers de la constitution des classes homogènes par la ghettoïisation ethnique.

S'il a souhaité briser toute forme de ghettoïisation notamment par la langue d'option « *une classe où j'ai que des hispanisants* » ou par l'ethnie « *Nos 3^{ème} en T* » en « *brassant sur tout l'alphabet* », en « *construisant les classes sur des contraintes* » (Perdir 1 Séq 18.3), il n'empêche qu'il reconnaît à demi-mot les limites du système éducatif en termes d'égalité sociale et scolaire : « *mais ça reste, je pense que notre système malgré tout* » (Perdir 1 Séq 18.5). En effet, la préposition « malgré » et le pronom « tout » signifient « quoi qu'on en dise ou pense » le système (éducatif et ou politique) est à l'origine de la situation complexe. Aussi quelle que soit la stratégie quasi managériale qu'il adopte pour constituer des classes hétérogènes et des classes d'élites (anglais-tahitien), le résultat est le même : les classes de LCP renferment les moins bons du système « *des gamins qui sont qui sont souvent les 27% qui sont en retard à l'entrée en 6^{ème} (mmmm) qui n'ont pas de projet professionnel* ». (Séq 18.4). Le constat est alarmant, il vient pourtant corroborer tout un argumentaire depuis le début de cette recherche qui s'appuie sur l'hypothèse d'une ghettoïisation inconsciente mais factuelle par les LCP au collège.

« On s'est rendu compte qu'on faisait des ghettos mais des ghettos qui étaient justement fondés sur les groupes de langue » (Perdir 1 Séq 18.1)

« (...) Et tu vois on construit nos classes sur des contraintes. (...) Donc on a des constructions comme ça qui font que les années précédentes au lieu d'avoir une classe où j'ai que des hispanisants, ici, ça va être un peu brassé sur tout l'alphabet, je m'étais retrouvé cette année par exemple avec deux classes où j'avais que que des gens qui faisaient anglais tahitien. (8 :17) » (Perdir 1 Séq 18.3)

« L'anglais-tahitien, ils y sont venus par un souci de facilité à l'entrée en 4^{ème}. Ce sont des gamins qui se sont dit : « ah chez moi, on parle un peu tahitien » etc., voilà un truc comme ça. Et on se retrouve avec des gamins qui sont qui sont souvent les 27% qui sont en retard à l'entrée en 6^{ème} (mmmm) qui n'ont pas de projet professionnel (mmmm) et avec qui euh, alors c'est pour ça on a cassé cette ghettoïsation (mmmm) (8 :43), hein, à laquelle on a assisté hein. Nos 3^{èmes} en T là (Séq 18.4), mais ça reste, je pense que notre système malgré tout, c'est un peu ce que je voulais dire aussi » (Perdir 1 Séq 18.5) »

Dans le cas de la classe d'élite appelée « Patitifa » qui accueille des élèves sélectionnés sur des compétences en anglais et tahitien (Perdir n°1 Séq 18.3), les résultats de cette catégorisation d'élite ont été peu reluisants pour les apprenants LCP. En effet, le chef d'établissement n°1 les a caractérisés par un manque d'ambition, d'anticipation et de projection à long terme. Si le dispositif expérimental à l'origine en 2004 a trouvé un écho favorable dans la communauté éducative (équipe pédagogique, parents, élèves, administration), aujourd'hui, elle est réduite à une formation qui menace de disparaître au profit des classes mandarin-anglais dont la demande sociale est à la fois constante et croissante. En somme, il est tentant de faire le raccourci suivant à savoir la classe d'élite « Patitifa » est une classe politiquement correcte mais néanmoins révélatrice d'une situation complexe et ambiguë. En clair la didactique des LCP est affectée lorsqu'elle reproduit insidieusement les inégalités sociales en focalisant les enseignements et les évaluations sur les bons éléments au détriment des plus démunis scolairement. Par voie de conséquence, la formation des enseignants est directement concernée par ces défaillances épistémiques.

I.3 COMMENTAIRES : ANALYSES ET INTERPRETATIONS

I.3.1 Hypothèses sur les raisons des hostilités à participer à l'enquête

I.3.1.1 Peurs des représailles administratives

En amont de l'appareil interprétatif de ce corpus, nous avançons les hypothèses sur les raisons des hostilités à participer à l'enquête. Le premier motif semble être la peur à plusieurs niveaux : institutionnel et individuel. Avant tout il s'agit de la crainte de déclencher des représailles provenant de l'administration de l'établissement qui a manqué de réactivité malgré nos relances par courriel. Il convient en effet de rappeler les conditions difficiles de collectage car seuls deux chefs d'établissement sur vingt ont répondu favorablement à notre enquête, le reste a présenté des signes de refus ou d'indifférence.

Devant cet obstacle, certains enseignants (n°9 et n°16) ont fait figure de véritables rebelles pour détourner l'attention du chef d'établissement (profitant de l'absence programmée de celui-ci) pour nous permettre d'interviewer leurs propres élèves. Il faut préciser qu'ils étaient en conflit ouvert avec la direction pour des motifs complexes et ambigus : en l'occurrence l'enseignant n°9 avait l'aval de l'inspecteur et collègues de lettres pour enseigner les lettres tandis que le Perdir s'y opposait catégoriquement. Pour l'enseignant n°16, la relation à sa direction était d'un autre ordre : tendue sans être ni conflictuelle ni harmonieuse. Suivant des logiques d'accommodement, l'administration a géré ses ressources humaines dans l'intérêt des élèves, permettant ainsi à l'enseignant n°16 d'enseigner uniquement les LCP alors que son statut de Capes bivalent le contraignait à l'enseignement des lettres, discipline que ce dernier souhaitait écarter.

I.3.1.2 Peurs du regard de l'observateur malgré un protocole

La peur du regard de l'observateur a été un obstacle à la participation de certains enseignants. En effet, malgré un protocole validé par les autorités de notre recherche, le format de l'enquête portait en substance l'image de l'évaluateur ou celle du « plaignant », du « témoin » qui n'est pas évident à assumer pour certains. En outre interroger la question des enjeux normatifs et éthiques de l'enseignement-apprentissage des LCP n'est pas de l'intérêt de tous pour des motifs différents. Cela explique le recours à la dimension confidentielle et très souvent il s'agissait de gagner la confiance avant d'enclencher l'engagement dans la réflexion. De fait, l'enquête et l'analyse de sources émiqes implique autant les sujets chercheurs que les sujets interrogés dans un échange subtil de politesses et de malaises à apprivoiser.

I.3.2 « Les logiques d'arrière-plan » des enseignants LCP

Affiner la compréhension du profil des enseignants LCP dans notre contexte d'étude, cela passe par la définition des « marques de la singularité » de chaque enseignant selon Bucheton & Soulé (2009 : 42). Il s'agit « *des logiques d'arrière-plan constitutives de l'identité professionnelle et de l'éthique propre de chaque enseignant* ». Pour cela, nous abordons trois thématiques complémentaires : les rapports conflictuels versus les cohérences profondes et les souvenirs d'apprenants. En effet selon les auteurs, les événements dans le déroulement d'une séance en classe sont le fruit des cohérences, des convictions ou des dilemmes profonds qui se jouent à l'arrière-plan. Dans notre corpus, nous avons évoqué des rapports conflictuels (à la langue en présence, à la hiérarchie (Ens n°9 et 16), aux instructions officielles de la discipline (Ens.n°3). Nous avons rencontré des enseignants qui faisaient preuve soit d'une érudition particulière dans un domaine de savoirs (Ens n°16 : toponymie locale, régionale), soit d'une ignorance assumée ou non dans un autre (Ens.n°12 concernant les faiblesses de sa formation d'enseignant). Enfin le dernier point concerne les souvenirs d'école, douloureux (Ens.n°8 et 15). Ces conflits ou cohérences profondes ne sont qu'en partie conscients mais leur conceptualisation se fait fréquemment à l'occasion d'entretiens qui les font émerger.

« L'ensemble de ces savoirs et logiques d'arrière-plan contribue à une représentation des possibles de la situation, lesquels permettent de convoquer les postures afférentes : des concepts pragmatiques, une réflexivité en actes qui entre dans le jeu de l'agir partagé. De sorte qu'enseigner est toujours un compromis entre sa propre culture, les savoirs que l'expérience a accumulés, les gestes, artefacts et petites méthodes que l'on a mis au point et le devenir toujours incertain du déroulé de la séance (...) » (Bucheton & Soulé 2009 : 42)

I.3.2.1 Des rapports conflictuels versus des convictions profondes

I.3.2.1.1 Discordances avec l'institution, avec l'autorité : rapports de force évidents

Si la thématique des conflits est une question doublement importante du point de vue éthique et émique, il faut noter que de nombreux professeurs dénoncent un rapport discordant à l'institution au niveau local (Ens.n°1, Ens.n°9, Ens.n°10, Ens.n°13) mais également au niveau plus global, national (Ens.n°3). Ainsi au niveau local, l'enseignant n°1 reproche aux enseignants des attitudes réfractaires vis-à-vis de l'autorité académique notamment dans l'harmonisation des codes normatifs des LCP (choix de la graphie officielle). Quant à l'enseignante n°7, elle rejoint l'idée d'un laxisme langagier au détriment d'un standard tahi-

tien normé (Ens.n°7, Séq audio 4 notes 17). De son côté, l'enseignant n°3 réclame une forme de « recyclage de la formation des enseignants LCP en introduisant la question du curriculum national » (Ens.n°3. Séq1 :01 :32). En d'autres termes, il soulève l'intérêt de créer l'équivalent d'un Socle commun de compétences LCP, de la manière, il interroge le curriculum des LCP qui ne correspond nullement à la situation sociolinguistique de Tahiti et des îles selon lui.

I.3.2.1.2 Discordances par absence de pilotage et de cadrage : rapports de force

De même, les rapports conflictuels sont dénoncés du côté du pilotage et du cadrage des formations via les inspecteurs en LCP. Si le Vice-recteur dépêche des chargés de mission d'inspection (CMI) depuis des années pour évaluer et former les enseignants en formation continue, la situation ne semble pas satisfaire les représentants syndicaux des enseignants du secondaire dont fait partie l'enseignant n°3. Pour lui, le besoin d'un « pilote » en LCP est criant puisqu'il devra maintenir un lien privilégié entre les différents corps hiérarchiques dans le but de « batailler » sur les vraies problématiques du premier et du second degrés (Ens.n°3 Séq.1 :09 :25) et non pas se cacher derrière un statut supérieur. Si le ton de l'enseignant n°7 est plus doux, il rejoint néanmoins l'avis de son prédécesseur (Ens.n°7, audio 3, Séq 04 :08 et Séq 6 :36). En clair, tous deux critiquent ouvertement les faiblesses de cadrage et de pilotage des LCP tout comme le font la chambre territoriale des comptes (CTC 2014) ou la cours des comptes (CC 2016) à propos du système éducatif polynésien.

I.3.2.1.3 Cohérences profondes entre les héritages (religieux, professionnel)

Dans la série des rapports conflictuels, rappelons ceux en lien avec la langue tahitienne (Ens.n°4 et Ens.n°8) versus la langue française (Ens.n°9 et Ens.n°16). Bien que la question ait été soulevée dans la section précédente (1.2.1), rappelons que la plupart des enseignants LCP entretiennent un rapport harmonieux entre les deux langues (Ens.n°1,3,5,6,7,10,13,14,15). Cet équilibre ou « cohérence profonde » pour reprendre les termes de Bucheton & Soulé, est à mettre partiellement sur le compte du rapport de reconnaissance à l'Église. En effet malgré la suppression d'un pan culturel et linguistique polynésien conséquent depuis l'évangélisation il y a plus de deux siècles, dans les représentations des enseignants LCP, les convictions religieuses comme les valeurs universelles sont restées campées. Cela explique notamment la prégnance de la bienveillance, de l'esprit communautaire (organisation, logistique, animation) et de l'abnégation (fa'a'oroma'i), du respect de la parole, du culte des anciens dans les propos de plusieurs enseignants LCP.

Concernant les enjeux normatifs de cet enseignement, il convient d'interroger l'origine épistémologique des pratiques pour fabriquer l'insécurité symbolique (Rigo 2009) nécessaire au sujet (enseignant LCP) pour négocier les normes qui le régissent. Cela signifie étudier le rapport entre les savoirs conceptuels scientifiques (historiques, académiques, didactiques) et les savoirs « émiques » (mythologiques, religieux, des traditions orales) pour dépasser les « stigmates et scories » du passé, pour transformer les traumatismes en forces nouvelles résilientes négatrices (Bhabha 2007). En d'autres termes, si des thématiques politiques (fait nucléaire) historiques (fait colonial), ou religieux (Dieu et Taaroa, Création, Origine jour (ao) et nuit (pō) ; conflit symbolique et psychologique des missionnaires envers les ancêtres polynésiens dans la reconversion massive et violente des Mangaréviens entre autres), sont consciemment ou pas évacuées de la réflexion, par manque de sens critique, il faudrait insister sur la nécessité de « l'oubli nécessaire », de l'oubli qui arrange l'histoire. Ainsi tout comme les Polynésiens qui arrangent ou agencent les éléments de leur culture à leur convenance (mythe de la Vahine, de la Tiare, du Paradis), l'enseignant LCP semble se servir de ce que la religion peut lui offrir de meilleur sans s'inquiéter du reste. Cette instrumentalisation sociale de la langue, de la religion et finalement de l'école semble s'inscrire dans un mouvement général de résistances (passive par le refus d'obéissance à une certaine autorité, et résistance active par la lutte à travers certaines actions) et non pas de victimisation. Ce phénomène semble participer de la construction d'une identité professionnelle plurielle car riche de tous ces héritages, et d'une éthique propre à chaque enseignant.

I.3.2.2 Aux souvenirs d'apprenants

La qualité des souvenirs d'apprenants influence sans aucun doute le rapport aux langues des enseignants LCP. En effet ce rapport aux langues dans l'enfance puis durant l'adolescence joue un rôle important dans « l'agir enseignant » puisque les pratiques se construiront soit selon un schéma mimétique ou a contrario en opposition. Ainsi les entretiens ont fait émerger deux tendances dichotomiques : ceux pour qui l'apprentissage des LCP a été une « partie de plaisir » et à l'inverse, ceux pour qui cela a représenté une perte de temps. Certains racontent ainsi que l'organisation des enseignements et des examens ont été aléatoires, dans les années 80-90, malgré l'existence des textes officiels de reconnaissance (Loi Deixonne), les apprenants ont été souvent livrés à eux-mêmes. Selon les témoignages et les localités, l'enseignement-apprentissage LCP n'a pas toujours existé ni au collège ni au lycée. Certains sont marqués par l'action d'individus bénévoles qui ont assuré notamment le sauvetage des adolescents de l'époque en leur procurant un « kit de survie aux examens de Bac ».

« Au lycée, j'ai jamais eu de cours en tahitien, mais au lycée, j'avais choisi en option le tahitien, et on n'avait pas beaucoup de professeurs mais il y avait quand même à l'époque un enseignant qui voulait bien nous aider donc j'ai une séance d'1 heure de tahitien juste pour nous expliquer la méthode de travail, enfin la méthode pour le bac. Comment présenter l'oral au Bac ? On nous a dit voilà vous avez aucun texte, vous allez au CDI, vous allez vous débrouiller pour avoir au moins 5 textes et puis vous vous débrouiller tout seuls. (hmmm, la débrouille) (19 :30) C'était comme ça. Heureusement que je parlais couramment le tahitien, je comprenais le texte ». (Ens.n°11 Séq 10,3)

Pour autant, les souvenirs positifs de certains ont permis de leur forger une éthique car l'environnement contextuel, pédagogique (chant, détente, facilité) et social en compagnie d'enseignants inspirants aux qualités humaines exemplaires ont été un héritage bienheureux. En contrepartie, il y en a pour qui, les heures d'apprentissage LCP ont représenté un moment de calvaire, de contrainte et d'ennui en compagnie d'enseignants peu scrupuleux. Toujours est-il que par endurance devant l'adversité, par refus de reproduction des gestes et pratiques pédagogiques peu valorisantes, les enseignants ont transformé ces souvenirs « douloureux » en actions sources de construction d'une identité professionnelle.

« Je me sers de mon expérience en tant qu'apprenant...pour ne pas répéter les mêmes erreurs ». (Ens.n°15 Séq 33 :30)

II. PROFILS ENSEIGNANTS A PARTIR DES PRATIQUES DIDACTIQUES ET PEDAGOGIQUES

A l'instar de Bucheton & Soulé (2009), nous pensons que l'enseignant et l'apprenant ne sont pas seulement des sujets épistémiques mais « des personnes porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné ». En effet, il nous intéresse de partir de leur histoire individuelle pour arriver à la professionnalisation de la discipline LCP dans une perspective de compréhension de leurs relations et comportements.

« Elles (ces personnes) vivent en classe des émotions et manipulent des registres langagiers, identitaires, cognitifs multiples. La vie est aussi dans l'école. C'est elle qui donne tout son sens au désir d'apprendre et de grandir ». (Bucheton & Soulé 2009 : 30)

II.1 PROFILS DIDACTIQUES : NORMES ET ECARTS

Comme tous les métiers, celui des enseignants est traversé par des tensions qui s'avèrent indispensables lorsqu'elles sont l'occasion de la remise en question, de l'ajustement ou de la projection et de la distanciation. Comment les enseignants LCP perçoivent-ils l'enseignement-apprentissage des LCP dans leur établissement et dans le système éducatif polynésien ? Sur l'échelle des disciplines scolaires se situe-t-il plutôt du côté des « normes » disciplinaires ou plutôt du côté des « écarts » ? Cette question sous-entend indirectement une hiérarchisation des disciplines, un rapport de force et de domination qu'il nous tarde d'interpréter.

Toujours est-il que le précédent chapitre sur les représentations des apprenants a fourni quelques éléments de confirmation sur les premiers postulats. En effet, il semble que la classe de LCP soit un « creuset de mauvais élèves » aux motifs d'une orientation à défaut en LCP. La LCP souffre globalement d'un malaise social multifactoriel qui se manifeste à la fois en milieu familial (violences, colère, agressivité), scolaire (insécurité linguistique marquée) et social (sentiment de honte, complexe d'infériorité et défaitisme). De même, si les jeunes ont un rapport ambigu à la langue tahitienne, c'est une conséquence de l'ordre colonial. Toutefois, la LCP maintient un lien affectif puissant avec les grands-parents, avec leur identité (culturelle et religieuse) et leur héritage symbolique (patrimonial). C'est pourquoi les attentes vis-à-vis des enseignants LCP et de la discipline elle-même sont palpables, ils souhaitent sortir de l'insécurité linguistique et sociale qui leur pèse.

A l'issue de ce présent chapitre, l'écho du côté des enseignants au sujet de la « classe des indésirables », des « reclus de l'intérieur » (Bourdieu) devrait être perceptible : voilà la première tâche à laquelle nous nous attelons. Parallèlement, nous poussons la porte de la dernière hypothèse sur l'enseignement dogmatique des LCP, héritage des missionnaires, motif du désamour des jeunes pour cet apprentissage. Si ce postulat repose sur les pratiques enseignantes culturalistes et dogmatiques, il nous faut à présent en faire la démonstration ou *a contrario* la réfutation à partir des entretiens. En d'autres termes, l'hypothèse 3 repose sur les gestes professionnels dont le dogmatisme religieux participe au déclin des LCP.

II.1.1 Caractéristiques des profils didactiques : entre pratiques et modélisations

La langue tahitienne (ou LCP), actuellement, n'est ni une langue maternelle première, ni une langue seconde, faute de mieux, il s'agit d'une langue d'origine, comment l'enseigne-t-on dans nos classes secondaires ? De quel type de configuration de l'enseignement des langues

dépend-il (Puren, 2006) ? La complexité de la question réside dans le manque de données praxéologiques pour affiner le profil didactique enseignant LCP. En fait, nous ne manipulons que des éléments déclaratifs. Toutefois, par l'effet de triangulation du corpus entier, nous sommes en mesure de brosser une esquisse typologique qui mérite d'être détaillée dans de futures investigations.

II.1.1.1 Les générations par catégorisation sociologique et schéma didactique

La catégorisation sociologique des générations des enseignants LCP (papy-boom, génération X et Y) et l'entrée dans l'activité professionnelle sont deux outils d'analyse qui nous ont permis de distinguer deux tendances dans les pratiques enseignantes LCP. Il y a les partisans d'une « école dogmatique » et les défenseurs de l'« école véhiculaire » pour reprendre l'idée du chef d'établissement n°1 qui évoque plutôt une « école coranique » (Séq 15.9).

Néanmoins nous nous rejoignons dans le principe de schématisation suivant : les plus anciens font partie de l'école dogmatique, les plus jeunes de la seconde. En effet, il nous semble que les enseignants de la génération des baby-boomers ont fait partie des dernières promotions de formation de PEGC (professeur d'enseignement général de collège). Leur démarche pédagogique est dite « transmissive » ou traditionnelle ou frontale et collective (Marguerite Altet ; Puren (1988 : 30) qui est influencée par le modèle behavioriste⁴¹⁶ (Puren, 1988 : 300). Le schéma didactique est structuro-diglossique avec un support texte, des questions de compréhension, des exercices structuraux d'application de points de grammaire et des exercices de traduction de type thème et version (Puren 1988 : 35). Si les enseignants n°2 et n°16 intègrent ce premier compartiment de papy-boomers, l'enseignant n°10 (Séq 5) née pourtant de la génération X reconnaît l'utilisation des mêmes pratiques enseignantes, tant qu'elles montrent leur efficacité.

Cela signifie qu'à ce stade de la compréhension, cette ébauche est insuffisante pour dresser des profils didactiques. Celle-ci sera ainsi complétée par le modèle didactique appelé « multi-agenda des préoccupations enchâssées » (Bucheton & Soulé 2009) dans les sections ultérieures. Il nous à présent saisir la désignation « école dogmatique » en parlant des LCP.

II.1.1.2 L'héritage des écoles missionnaires

Dans l'histoire de l'enseignement et de l'éducation nationale au XXème, Antoine Prost (2004) évoque l'existence d'écoles religieuses puisque les premiers précepteurs étaient des ecclésiastes. Au niveau local, l'instruction des adultes puis celle des enfants est également

⁴¹⁶ Approche behavioriste : grosso modo répéter la phonétique, imiter les situations de communication.

assurée par les missionnaires dès le début du XIX^{ème} siècle. Bien après la séparation des pouvoirs de l'État et de l'Église (Édit de Nantes, 1902), l'influence des écoles religieuses dans les archipels éloignés de Tahiti est restée un atout pour les autorités administratives coloniales. Il faut citer notamment les atolls des Tuamotu-Gambiers ou encore l'archipel des Marquises. Ainsi l'histoire de Tahiti et ses îles est indissociable dès le XVIII^e de celle des missions protestantes et catholiques. Rappelons que l'Académie tahitienne (Fare Vanā'a) créée en 1972 est composée de personnalités influentes notamment religieuses tels Samuel Raapoto (protestant) et Hubert Coppentrath (catholique). Nul doute que deux siècles d'acculturation (religieuse, sociologique, linguistique) représentent un héritage dogmatique ancré. Pour l'anthropologue Simone Grand, cet héritage a également anéanti des pans entiers de la langue et mentalité tahitiennes notamment la sémantique liée aux émotions et aux sentiments amoureux (sensualité, sexualité).

II.1.1.2.1 « L'enseignant LCP doit jouer les missionnaires »

Dans le milieu pédagogique, le Perdir/chef d'établissement n°1 n'hésite pas à utiliser l'analogie du missionnaire prédicateur (Perdir 1 Séq 15.8) pour inciter les enseignants LCP, en dehors d'être « d'excellents spécialistes » à sortir de l'isolement didactique en adoptant la démarche interdisciplinaire (Perdir n°1 Séq 15.7).

« (...)c'est la maladie de notre système, c'est pas que la maladie du reo hein, c'est l'habitude de travailler en inter disciplinaire (mmmm) Et ça ça fait partie des conditions de diffusion de la culture polynésienne. Ça fait partie des conditions. (Perdir n°1 Séq 15.7)

On ne peut pas espérer que d'excellents spécialistes vont transformer nos élèves en spécialistes eux-mêmes, non ! Les excellents spécialistes ils ont pour mission d'aller jouer les missionnaires auprès d'autres disciplines. C'est que par l'imprégnation qu'on fonctionne !! (Perdir n°1 Séq 15.8)

En effet, si les rapprochements pédagogiques entre LCP et les disciplines peuvent naturellement se faire (l'histoire-géographie, la biologie, le français, les maths, les sciences physiques, l'EPS etc.), ces derniers placent la LCP au cœur de nombreux projets d'établissements. Il faut ajouter que cette pratique interdisciplinaire se fait déjà dans les collèges et lycées de manière aléatoire au gré des vagues d'enseignants métropolitains, des équipes pédagogiques sur place et d'autres contraintes sans cesse renouvelées.

II.1.1.2.2 « L'emprise religieuse au collège »

Précédemment en section I.2.3.1 (Influence religieuse : impact et identités), nous avons développée l'héritage de la culture religieuse tant dans la pratique des enseignants que dans leur attitude. L'extrait (Perdir n°1 Séq 16.6/7) conforte nos propos sur l'illustration de l'emprise religieuse dans un établissement secondaire laïque à Tahiti. En effet, le chef d'établissement fait preuve de tolérances vis-à-vis des prières avant ou après manifestations scolaires et événements médiatisés ou publics. Il illustre ainsi deux faits, celui de l'impact du chef d'établissement dans le respect des coutumes et usages des Polynésiens, et par conséquent, il s'inscrit dans une continuité de l'intégration de l'école à la culture polynésienne.

« Après l'autre question que tu abordes celle du dogmatisme religieux et de la place centrale de la religion en Polynésie, ça c'est c'est beaucoup plus compliqué » (Perdir n°1 Séq 16.6). (...) Je me suis retrouvé là à faire la prière au début de chaque repas. Ce qui montre, ce qui montre malgré tout dans une école laïque hein toute l'emprise religieuse. (Perdir n°1 Séq 16.7).

Il nous faut rappeler ici la troisième hypothèse de notre sujet d'étude car elle concerne le dogmatisme religieux dans les pratiques enseignantes en LCP. Si jusqu'ici nous manquions de données praxéologiques ⁴¹⁷ (notamment sous forme de fiches de préparation de séances/séquences/évaluation, d'observations de pratiques de classes et de postures d'élèves), rapportées à nos groupes sociaux, afin de soumettre notre hypothèse à l'épreuve de la vérification, nous tenons ici un témoignage essentiel à notre argumentaire. En effet, il vient poser une expérience de vie qui corrobore l'enseignement dogmatique (car normatif) aux prémices de l'histoire de l'enseignement et de l'éducation nationale (Prost, 2004). Ainsi la récitation des prières, des tables multiplication, des règles de grammaire et l'existence des cours de morale en France étaient autant de pratiques structurantes de l'époque, au début des années 50-60.

« Parce que on oublie toujours cette jeunesse du système et que finalement, c'est... oui il fallait sans doute passer par un système dogmatique à un moment donné pour l'enseignement du reo mais quand on regarde comment fonctionnait le l'instruction il n'y a pas si longtemps que ça hein, dans les années post Seconde Guerre Mondiale, dans les années 50-60, moi petit gamin, je me souviens d'avoir réciter avec tous mes petits camarades de

⁴¹⁷ Rappel : difficultés logistiques et psychologiques rencontrées lors du collectage de données (lenteur administrative, résistances à divers niveaux : enseignants LCP eux-mêmes, chefs d'établissements)

classe : les règles de grammaire, d'avoir réciter avec tous mes petits camarades : les tables de multiplication, les ceci les cela : c'était une école qui était extrêmement dogmatique avec euh des cours de morale.(mmmm) (2 :57) voilà ». (Perdir n°1 Séq 16.9).

A notre niveau d'analyse, la dramatisation voire l'obsession concernant l'enseignement dogmatique en LCP n'a plus lieu d'être. Car la LCP ne fait que suivre les directives nationales en termes de programmes et de pratiques. Si l'enseignement dogmatique était une norme dans l'histoire de l'enseignement et de l'éducation (Prost, 2004), il est logique que les débuts de l'enseignement-apprentissage des LCP soient empreints de dogmatisme religieux d'autant que la société polynésienne est profondément pratiquante. Il faut encore rappeler la jeunesse de la LCP depuis l'extension de l'application de la loi Deixonne en 1981 qui permet l'enseignement des langues d'origine/régionales de la maternelle à l'université.

Enfin si l'enseignement des LCP a suivi les traces de la didactique du français jusqu'en 2010 pour le lycée et 2012 pour les collèges, sans le dire officiellement par manque de programmes au collège, c'est en 2010 qu'il intègre la didactique des langues vivantes/étrangères via les programmes de langues régionales. Ainsi nous devons garder à l'esprit que les manifestations pédagogiques (manque d'assurance dans la pratique, l'essai didactique, la recherche par tâtonnement, les « écarts », les errements, les situations d'isolement, d'impuissance etc.) sont autant d'actions légitimes à ce stade de l'histoire de la discipline LCP. Il est sans doute plus intéressant de procéder par des pédagogies dites actives ou participatives de Vygotsky, de Piaget, de Montessori etc. C'est au fil des entretiens que des méthodes de ce type surgissent ici et là dans les transcriptions en particulier émanant d'anciens instituteurs de l'école maternelle (Ens n°8 et Ens.n°14). Riches de cette formation pédagogique, ce sont souvent des enseignants qui œuvrent avec efficacité dans des collèges ZEP pour élèves en grande difficulté.

« Il faut procéder par tâtonnement, il faut le droit à l'erreur il faut euh il faut que l'élève manipule et joue avec la langue, euh que ça passe y compris par de nombreuses erreurs mais qu'il apprenne de ses erreurs ! » (Perdir n°1 Séq 16.5).

Pour autant cela ne signifie pas s'immobiliser dans cet état. Il convient au contraire de dépasser ces faiblesses et de repenser la formation des formateurs LCP en tant que « rapports conflictuels » (concepts religieux, polynésiens, valeurs républicaines) versus « cohérences profondes » (héritage religieux, identités plurielles et professionnelle) (Bucheton & Soulé, 2009).

II.1.1.3 Entre pratiques dominantes et écarts

Dans l'analyse des entretiens déclaratifs, nous avons également remarqué la volonté d'afficher des pratiques langagières. A l'instar de l'enseignant n°6 (Séq 4), il opte pour une approche communicative (scénario artificiel pour demander l'heure d'un transport en commun : le truck) ou encore pour une démarche de perspective actionnelle⁴¹⁸. Si l'usage des techniques informatiques et de communication (TICE) est caractéristique de la pratique de ces enseignants, ces nouveaux outils permettent une démarche interactive et participative entre apprenants (Ens.n°6 (Séq 7) et Ens.n°8 ; 9 ; 14 ;15). Cela explique une démarche totalement ouverte sur le monde contemporain. Elle contraint à bon escient les enseignants à collaborer avec les membres de l'Académie tahitienne pour leur apport d'expertise. Enfin, il arrive également que les enseignants adoptent des démarches mixtes, une alternance entre une pédagogie transmissive et une pédagogie active dite constructive. En revanche, l'approche culturelle voire culturaliste par l'enseignement du 'ōrero est une démarche largement utilisée par certains enseignants LCP (Ens.n°8 Séq10). Nous y consacrons une section entière dans la troisième partie de ce chapitre.

En fait, bien qu'isolées, les individualités sont à la recherche de la pratique idéale, cette quête didactique procède par tâtonnements. Par exemple, l'enseignant n°15 (Séq 33 : 30) s'intéresse d'abord aux intérêts des élèves avant de passer le contenu du programme (curriculum) car ce qui compte c'est la stimulation de leur curiosité, la soif d'information et l'accès à l'essentiel épistémique. Ainsi se servant de son expérience d'apprenant marquée par l'ennui, il construit son identité professionnelle en opposition à la représentation qu'il a de son ancien maître. En agissant ainsi, il peut résoudre des problèmes d'apprentissage des élèves notamment sur la concentration, l'engagement dans la tâche et la valorisation des travaux réalisés.

De même l'enseignant n°3, s'il déclare des pratiques enseignantes plutôt classiques et traditionnelles, il use voire abuse de la liberté pédagogique propre à chaque enseignant en évacuant effectivement le pan grammatical de son geste professionnel.

« (...) je fais euh pas du tout de grammaire.

Conjugaison n'en parlons pas je n'insiste pas hein lorsque les élèves : iiii nô te aha I, UA, E ? Okay, des fois, mais je n'insiste pas hein. C'est quand ils me demandent en traduction, là on revient mais sinon exercices de traduction, j'en fais tout le temps aussi systématiquement (Ens.n°3. Séq .30 : 58) »

⁴¹⁸ Approche de perspective actionnelle : le scénario relevant de l'agir social c'est-à-dire des activités langagières fédérant toutes les compétences diverses des apprenants autour d'un projet réel.

Ce dernier se distingue également par une personnalité assez volubile volontiers provocatrice lorsqu'il « délire avec le modernisme » (Ens.n°3 Séq 44 :4). En effet, il réussit un tour de force en transformant sa salle de cours en véritable « discothèque » dont les frais d'aménagement (outils de sonorisation de dernier cri) et d'ameublement ont été supportés par les instances de la communauté éducative locale. De surcroît, s'il est motivé par des convictions syndicales fortes en faveur de la sauvegarde des langues locales, il n'hésite pas à faire actionner des leviers administratifs de financement, au niveau local (projet d'établissement), régional (voyages linguistiques dans le réseau Pacifique), national et international (Programme d'échanges Erasmus) pour arriver à ses fins pédagogiques et in fine professionnelles. Ainsi, il aime à bousculer la conscience des élèves, à susciter des problématiques notamment dans les milieux politiques et religieux (Ens.n°3. Séq 46 :59). En revanche, si les résultats scolaires de ses élèves semblent mitigés (allusions du Perdir 1, allusions par certains enseignants dont n°1), il n'empêche que la dimension conative de l'estime de soi est le « fer de lance » de sa démarche générale.

Ainsi que le personnage soit vu comme sujet « excentrique » volontiers provocateur, d'une part, et que ses pratiques soient perçues comme des « faiblesses pédagogiques » en raison de leurs tendances « occupationnelles », d'autre part, il nous semble que l'essentiel est ailleurs. En effet, à l'image de tous les enseignants « mis à l'écart » (Ens n°9 conflits enseignement lettres), marginalisés d'une certaine manière par une partie de la communauté y compris des LCP, au motif qu'ils ne correspondent pas aux normes car ils ne suivent pas les programmes officiels, l'enseignant n°3 est en quête d'un modèle d'enseignement-apprentissage des LCP. Dans les faits, les programmes LCP sont adossés au CECRL (Langues étrangères), associés aux programmes de langues régionales. Or la LCP est tout sauf une langue régionale encore moins une langue étrangère européenne. Ainsi à défaut de mieux, l'institution nationale demande de suivre sans conflit mais on touche ici à la question de la non application éthique des programmes, des textes, des principes métropolitains à Tahiti. Ces derniers sont au contraire pensés moulés et évalués pour le centre et non pour les périphéries. Cette problématique se diffuse dans les gestes professionnels de l'enseignant n°3 notamment.

En somme, il nous tient à cœur de « faire parler » les différences de pratiques car si ces « écarts » ou « faiblesses » selon Chervel sont observables, c'est qu'elles participent de la réflexion sur le rapport au savoir et à l'école. En l'état actuel de nos investigations, nous manquons d'éléments tangibles qu'il faudrait collecter in situ, en classe LCP, où les postures d'enseignants et celles d'apprenants seront au centre de l'étude. Or présentement, les cas des enseignants n°3 et n°15 ne sont que la surface immergée de l'iceberg LCP, il est indispen-

sable de saisir ici la densité de « l’agir enseignant » selon Bucheton & Soulé (2009 :45). Cet « agir enseignant » est complexe car il « *articule toujours les dimensions sociales, interactionnelles, langagières, éducatives, didactiques et cognitives* ». Alors en perspectives de recherche, l’étude de « l’agir enseignant » est à poursuivre en interrogeant attentivement :

« Comment ces diverses préoccupations, postures d’étayage s’actualisent dans diverses situations didactiques, comment elles mettent en travail les diverses postures ou les gestes d’études spécifiques des disciplines, comment elles permettent de résoudre des problèmes d’apprentissage des élèves ? »
(Bucheton & Soulé 2009 :45)

Il nous tarde en effet de suivre le sillon des mêmes auteurs afin de comprendre le système de représentations et de conceptualisations d’arrière-plan qui sont pourtant décisives.

II.1.2 Modèle théorique du multi-agenda

II.1.2.1 Première modélisation des pratiques enseignantes

Le modèle conceptuel du multi-agenda des préoccupations enchâssées est mis en évidence par une équipe pluridisciplinaire (ERT 40 de Montpellier 2003-2007). Il s’inscrit dans la synthèse de travaux de recherche de LIRDEF relatifs à « l’agir enseignant » dans la classe. Il présente une architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées : pilotage de la leçon, atmosphère, étayage, tissage, savoirs visés (Figure 2). Cette première modélisation a permis l’analyse du jeu dynamique des postures d’étayage des enseignants (LCP : Tableau n°15) qui se définit par une organisation modulaire de gestes et leurs visées et des postures d’étude des élèves (Tableau n°14). Ces postures par lesquelles la nature de l’aide apportée par l’enseignant varie fortement : posture de contrôle, de contre étayage, d’accompagnement, d’enseignement, de lâcher prise, du « magicien ». Les auteurs évoquent cinq préoccupations majeures qui constituent le substrat de l’activité de l’enseignant dans la classe de la maternelle à l’université. Il s’agit primo de piloter et organiser l’avancée de la leçon, secundo de maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, tertio de tisser le sens de ce qui se passe, quarto d’étayer le travail en cours et quinto tout cela avec pour cible un apprentissage de quelque nature qu’il soit. (Bucheton & Soulé, 2009 :32)

Figure n°2: Un multi-agenda de préoccupations enchâssées

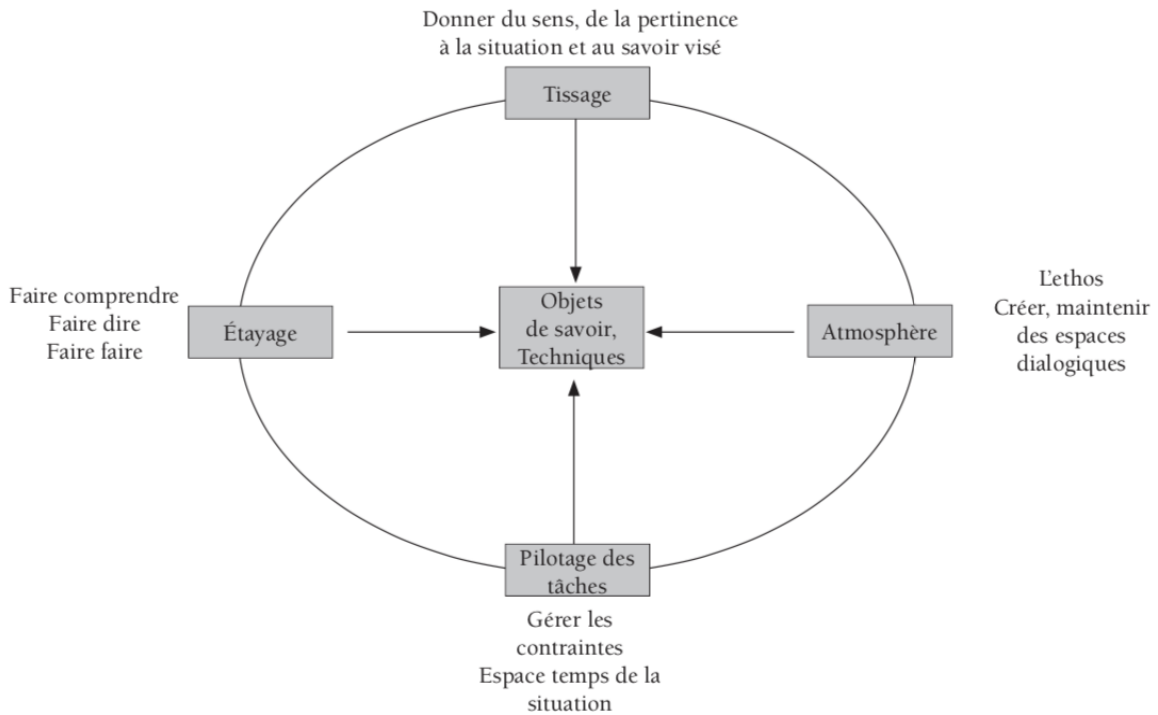


Figure 1: un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Dans l'état actuel de notre recherche, nous ne pouvons transférer cette modélisation dans son intégralité (figure 2) car nous manquons de données praxéologiques in situ. (En effet, les éléments d'analyse et d'interprétation sont faits à partir de transcriptions selon le format déclaratif dont nous connaissons les limites. Mais cela signifie en particulier qu'une exploration dans le prolongement de notre recherche est à envisager afin de traduire l'état des pratiques enseignantes LCP, l'état de l'agir enseignant LCP.

Toujours est-il que le tableau ci-dessous (n°14) montre comment chaque posture définit les divers gestes identifiés dans la matrice conceptuelle du multi-agenda (Figure 2). La définition 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. (...) La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (Bucheton 1999- Bucheton 2006)

II.1.2.2 Seconde modélisation : les postures d'étayage

Le second niveau de modélisation selon le « multi-agenda de préoccupations enchâssées » se trouve sur les « postures d'étayage » des enseignants. Primo, 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. Secundo, une posture de contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître peut 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 référence des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle. Tertio 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 eux comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls mais les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés. Quarto, 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 mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommées. La place du métalangage est forte. Quinto, 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 pas verbalisés. Sexto, 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 : 41)

Tableau n°17: Les postures d'étayage. Une organisation modulaire de gestes et leurs visées.

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	Dévo-lution Émer-gence	« Faire et discuter sur » : posture réflexive, créative
Contrôle	Collectif Syn-chronique Très serré	Tendue et hiérar-chique	Faible	En actes	« Faire » : Posture première
Lâcher prise	Confié au groupe, autogéré	Con-fiance, Refus d'intervention du maître	Lais-sé à l'initiative de l'élève	En actes	Variables : faire Discuter sur
Enseignement Conceptua-lisation	Le choix du bon moment	Concen-trée, très at-tentive	Liens entre les tâches Re-tour sur	Nom-més	Verbalisa-tion post-tâche posture ré-flexive (secondari-sation)
Magicien	Théâ-tralisation, mys-tère, révélation	Devi-nette, tâton-nement aveugle, manipu-lation	Au-cun	Peu nommés	Manipula-tions, Jeu : posture ludique

II.1.2.3 Les postures d'étayage appliqué aux enseignants LCP

En ce qui nous concerne, nous chercherons jusqu'où les pratiques des LCP s'observent à travers ce modèle. En effet, l'enjeu du transfert du modèle théorique relatif à l'agir enseignant nous permet d'accéder à des typologies d'enseignement révélant par la même occasion un certain rapport au savoir et à l'école.

Les « postures d'étayage » que nous soumettons sont issus à la fois du mode déclaratif des enseignants et de notre expérience en tant que praticienne. Néanmoins à l'issue du filtrage des

transcriptions des 16 enseignants via les outils énoncés dans le chapitre 4 (analyse de contenu, l'entretien compréhensif, inférence, catégorie indigène), le verdict est quasi unanime : les pratiques enseignantes LCP relèvent d'une posture plutôt de contrôle. Cela signifie que l'enseignant cherche à faire avancer toute la classe : le pilotage des tâches est synchronique et très serré. L'adresse est souvent collective, l'atmosphère relativement tendue et hiérarchique. Si le « tissage est faible », cela signifie que les élèves ne tissent pas eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant. Les objets du savoir sont « en actes » (Bucheton & Soulé 2009 : 41). Du côté de l'apprenant, il exécute les tâches sans trop réfléchir, laissant jaillir toutes sortes d'idées ou de solutions sans y revenir davantage, les auteurs ont appelé cette posture « première ». Ainsi l'apprenant est dans le « faire ». (Bucheton & Soulé 2009 : 39).

La deuxième caractéristique de notre tableau réside dans la posture du « lâcher prise » que l'on retrouve en plus de la posture de contrôle sur quatre cas d'enseignants. Cela signifie que 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 ces derniers comme un gage de confiance. Les tâches données sont telles qu'ils peuvent aisément les résoudre seuls mais les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés.

Enfin quatre cas de figures isolés dont deux originaux viennent ensuite compléter notre typologie. La posture d'étayage d'accompagnement concerne le cas de l'enseignant n°9 qui exerce dans un lycée rural où la mixité sociale et scolaire est défailante. Ainsi le pilotage est souple et ouvert, l'enseignant 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 est à l'opposé de la posture de contrôle puisqu'elle ouvre le temps et le laisse travailler. L'enseignant évite de donner la réponse voire d'évaluer, il provoque des discussions entre les élèves, des outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, observe plus qu'il ne parle (Bucheton & Soulé 2009 :39).

Parallèlement l'enseignant n°16, en plus de la posture de contrôle, dévoile une posture d'étayage d'enseignement où il formule, structure les savoirs spécifiques et contextualisés (tradition orale de la commune), les normes sur des pratiques en particulier des chants. Il en fait la démonstration au niveau pédagogique, associatif, communal. 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 mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Dans ces moments spécifiques les savoirs, les techniques sont nommées (Bucheton & Soulé 2009 : 39). Le profil typologique de cet enseignant correspond effectivement à sa réalité lorsqu'il évoque son

rôle essentiel de Référent culturel, à la fois sollicité au sein de son établissement scolaire, au sein de sa paroisse protestante et au milieu des associations culturelles.

Enfin nous observons deux postures qui méritent une attention particulière par les « écarts » qu'ils représentent au niveau de leur pratique et au niveau de leur personnalité. En premier lieu, la posture d'étayage dite du magicien revient à l'enseignant n°3 (génération baby-boom) avec sa salle de classe transformée en « véritable discothèque ». Selon les critères de Bucheton et Soulé (2009 : 39), le pilotage des tâches relève de la théâtralisation, du mystère et de la révélation, l'atmosphère est faite de devinette, de tâtonnement. Toutefois le tissage est inexistant et les objets du savoir sont peu nommés. Quant à la tâche ou la posture élève, celle-ci correspond à la posture ludique.

Si ces caractéristiques correspondent trait pour trait au déroulement d'une séance telle qu'elle transparaît dans les différents entretiens des LCP, il est évident que les enseignants ne campent jamais sur une seule pratique. Ils circulent entre ces diverses postures d'étayage durant une séance de langue, pour autant certaines l'emportent sur d'autres. C'est le cas de l'enseignant n°15, né de la génération Y, lauréat du Capes externe 2016 qui manifeste une posture de lâcher prise dans son ensemble. Si sa personnalité plutôt introvertie est à l'extrême opposé de celle de l'enseignant n°3, tous deux s'inscrivent dans une réflexion de changement radical de la pratique enseignante LCP. En effet, leur type de révolution est dichotomique entre l'aspect tonitruant, voyant, spectaculaire de la posture de l'enseignant n°3 d'une part, et l'aspect discret, subtil, avec un effet distillant mais poignant de la posture d'étayage de l'enseignant n°15 d'autre part. Le contraste mérite d'être soulevé pour des intérêts ultérieurs.

Tableau n°18. Postures d'étayage Enseignants LCP

Enseignants	Posture d'étayage de l'enseignant					
	Accompagnement	Contrôle	Lâcher prise	Enseignement Conceptualisation	Magicien	Contre-étayage
Ens.n°1		(Séq 46 :11)				
Ens.n°2		(Séq 52 :31)				
Ens.n°3					(Séq 32 :12)	
Ens.n°4		(Séq 53 :31)				
Ens.n°5		(Question 2)				
Ens.n°6		(Séq 32 :43)				
Ens.n°7		(Séq 00 :53) (Audio 2)				
Ens.n°8		(Question 4)				
Ens.n°9	(Séq 34 :59) / (Séq 35 :48)	(Séq 35 :11)				
Ens.n°10		(Séq 07 :28)				
Ens.n°11		(Séq 10 :25)	(Séq 10 :25)			

Ens.n°12		(Séq 16 :09)				
Ens.n°13		(Séq 11 :09)	(Séq 10 :11)			
Ens.n°14		(Séq 55 :30)	(Séq 57 :28)			
Ens.n°15			(Séq 19 :43)	?		
Ens.n°16		(Séq 34 :01)		Audio 2 (Séq 02 :09)		

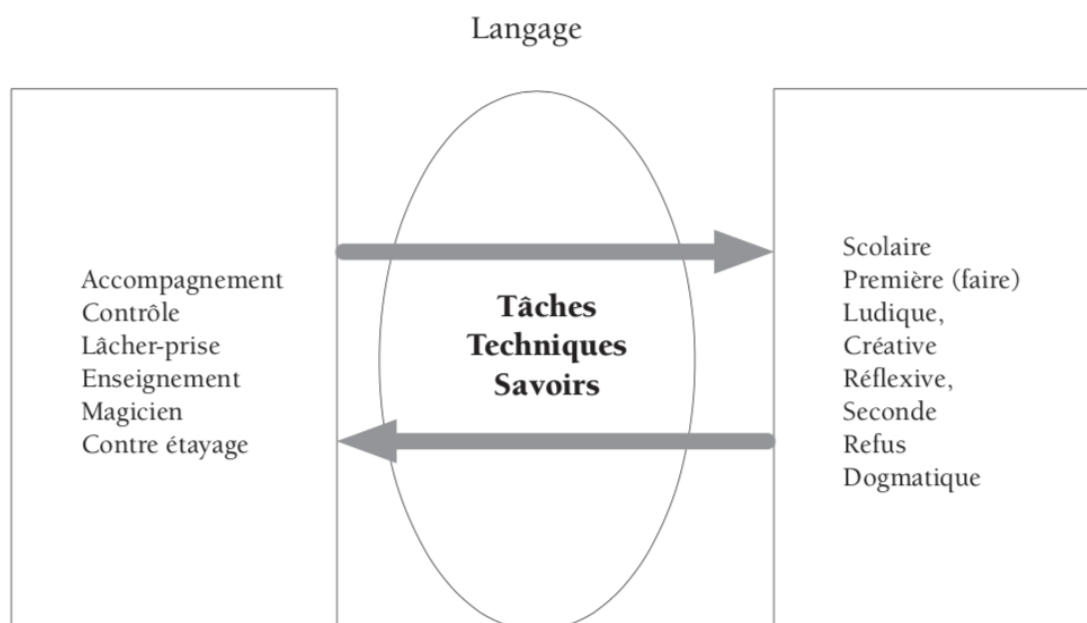
II.1.2.4 Bilan : préférences pour la posture de contrôle

En guise de synthèse, nous pensons que les tendances des pratiques enseignantes LCP relèvent de la posture d'étayage de contrôle. Cette typologie nous éclaire en effet sur leur rapport au savoir et à l'école. Il convient de remarquer que cette tendance théorique confirme la didactique assignée à la LCP de manière traditionnelle, à savoir, une transmission frontale des savoirs, une participation en collectif, une exécution ou application directe. La pédagogie de Pablo Freire (missionnaire catholique) où le tutorat entre pairs est convoqué, est également sollicitée pour décrire la pédagogie traditionnelle des LCP. Si tel est le cas, le rapport au savoir et à l'école selon les enseignants LCP porte encore l'empreinte des religions évangéliques hiérarchiques et descendantes.

Figure n°3: Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves.

Postures de l'enseignant

Postures des élèves



Nous observons également un souci de cadrage et de contrôle qui développe une atmosphère ou un espace de travail très spécifique. En effet, selon Bucheton & Soulé, certains enseignants sur-jouent délibérément pour installer un accompagnement plus tranquille (2009 :41). Nous retrouvons cette atmosphère dans l'entretien de l'enseignante n°7 qui se satisfait de cette posture au quotidien car elle participe de l'image qu'elle se façonne. En effet, ce personnage ou rôle qu'elle se fabrique se rapproche du missionnaire protestant dans son aspect austère, strict exerçant dans un établissement scolaire situé en zone rurale dont les habitants sont d'obédience plutôt protestante. Par ailleurs, si les élèves de cette enseignante lui reprochent sa sévérité, ils reconnaissent néanmoins sa crédibilité disciplinaire. A ce titre, ils déclarent volontiers leur préférence et dénigrent la pratique plus permissive de l'autre enseignant LCP.

II.2 ANALYSE : DISCIPLINE A LA MARGE « DESARROI DIDACTIQUE » ?

Avant de rentrer dans le vif de l'analyse, il convient de rappeler un changement sensible des mentalités polynésiennes au sujet de la langue et culture polynésienne. En effet, nous ne pouvons ignorer un décalage entre d'une part, les discours à la fois alarmiste (disparition de la langue dans 25 ans au motif de l'absence de transmission), et parfois moralisateur (reportant la faute sur les parents qui pensant bien faire ont privilégié le français tout en dénigrant la langue tahitienne) et d'autre part, une sorte d'engouement général pour les manifestations culturelles autour de la danse et coutumes tahitiennes (*Heiva (Festival en juillet)*, *Havaiki (courses de pirogue)*, *Heiva Taure'a (Festival version scolaire)*). Ce changement perceptible en l'espace d'une décennie, est accompagné d'une ambiance détendue, bienveillante peut-être sans agressivité en d'autres termes, une sensibilisation de la population en évolution.

« Pendant plusieurs décennies, on a enseigné aux élèves polynésiens comme on enseignait aux petits popa'a, et il ne faut pas s'étonner des chiffres que nous avons à l'heure actuelle, plutôt médiocres. Le principal est d'amener les élèves à la réussite scolaire et la réussite sociale auxquelles ils ont droit ». Jean-Marius Raapoto, La Dépêche de Tahiti. Vendredi 7 aout 2009

Pour autant, parmi les représentations négatives autour de la LCP, nous rappelons les notions de « exclus du système » social (Coppénrath 2012), « exclus de l'intérieur » (Bourdieu), « *pehu*⁴¹⁹ du collègue » (apprenant LCP). Si celle-ci est désignée comme la langue des « exclus du système » social et scolaire, nous la qualifions plutôt de langue des authentiques, « des gens de peu », des originaux par opposition aux suiveurs. En effet au regard des représentations de certains enseignants LCP, elle est la langue du changement, sa mise en valeur est un moyen fort de résilience. Il s'agit une fois de plus de dépasser les traumatismes socio-religio-historiques pour les transformer en énergie future⁴²⁰. Y sont-ils arrivés ? Comment définissent-ils leur outil de travail : est-ce une discipline à la marge du système éducatif ? Est-elle une discipline dynamique au sens de réactive et ouverte au monde ou au contraire plutôt statique, fermée sur elle-même au sens de culturaliste et conservatrice ?

Selon la typologie précédemment évoquée des pratiques enseignantes LCP, les tendances s'inscrivent dans une « posture de contrôle » des gestes professionnels (faire avancer la classe entière : pilotage synchronique et très serré, tissage très faible). Celle-ci n'est d'ailleurs pas

⁴¹⁹ *Pehu* : déchet, rebus.

⁴²⁰ L'auteur Homi Bhabha (2007) évoque la notion d'action « négatrice » (postcolonial studies).

très éloignée de celle du missionnaire lorsque l'idée est de garder un rapport hiérarchique et descendant. Certains enseignants LCP semblent ainsi reproduire cet héritage didactique missionnaire. Si on convoque la dimension historique de l'enseignement des LCP, on se rend compte d'une situation complexe du fait d'une application des modèles didactiques occidentaux qui ne se révèlent pas toujours pertinents pour la situation sociolinguistique polynésienne. C'est sans doute l'une des origines du malaise des enseignants LCP qui prend différentes formes dans leurs pratiques quelle que soit leur génération (papy-boomers, génération X,Y). De même il s'agit en particulier d'interroger la formation des enseignants. Si le phénomène (malaise) les dépasse, il convient d'avoir une vision systémique de l'objet de recherche qu'est la didactique LCP.

11.2.1 De quels maux souffre la discipline LCP ?

La discipline LCP au sens scolaire du terme est reconnue depuis l'extension de l'application de la Loi dite Deixonne en 1981 (1951 en France). Si les programmes au niveau primaire ont été de fait élaborés simultanément, ceux du secondaire qui suivent un parcours plus complexe ont mis du temps à être opérationnels (Primo, validation par l'autorité de la Direction de l'enseignement secondaire (DES) puis secundo par le Vice-rectorat avant l'envoi à Paris). En effet, l'officialisation nationale des programmes de tahitien au niveau du lycée est très récente en 2010 et ceux du collège datent de 2012. Le premier manuel scolaire pour les classes de 6ème est publié en 2014. Ainsi des années 1981 à 2010, les enseignants ont navigué pour ainsi dire sans boussole officielle, en revanche, ils ont eu un cadre horaire relativement précis grâce au CAPES dès 1997 qui leur permettait d'enseigner les deux valences: tahitien et français. S'il faut évoquer le Référentiel de 2001 produit par la DES qui servait de Guide aux enseignants, celui-ci ne semble pas avoir marqué les enseignants interrogés. Ils déclarent plutôt utiliser les programmes de langues vivantes ou ceux de français dont ils suivent les didactiques afférentes.

La didactique des LCP depuis ce temps a souffert ainsi d'un manque de réflexion globale de la discipline pour des motifs que nous avons développés. Les premières difficultés sont au niveau institutionnel notamment le manque de pilotage et de cadrage, puis arrivent celles de type individuel dans le sens de la formation des enseignants en particulier initiale et didactique.

11.2.1.1 Niveau institutionnel et logique : comptable et logistique

Les défaillances au niveau administratif, notamment dans le pilotage et cadrage de la discipline dans le secondaire est un sujet de préoccupations récurrentes dans les représentations.

En effet, ceux qui ont porté des charges de formateurs en tant que conseillers pédagogiques, de professeurs-ressources et de chargés de mission pédagogique voire d'inspection (sous couvert d'un IA-IPR en lettres) partagent cette idée. Ils évoquent en particulier des logiques comptables à l'origine de ces failles qui portent in fine préjudices au corps enseignants LCP.

« (Pourquoi pas finalisé ?) Manque de temps, normalement on devait se voir en juin mais ça ne s'est pas fait. Mais je crois, je compte continuer ce projet-là, comme on n'a plus de Professeur de ressources. (Ens.n°6 Séq 6 .4)

Maintenant on n'a plus la DES, c'est la DGEE, mais je compte continuer parce qu'on a des supports surtout audios même visuels, ben j'aimerais bien qu'on fasse une base de données pour tout ça pour que le professeur ait accès à tout ça. (Ens.n°6 Séq 6 .5)

Dans l'extrait de l'enseignante n°6 (Séq 6.6), elle pointe du doigt le manque d'engagement financier pour constituer l'équivalent d'une cellule LCP du secondaire en continuum du primaire. Cela faciliterait le travail de conception de programmes, de documents d'accompagnement pédagogiques pour le collège et lycée de série différente (générale et technologique) et de manuels scolaires. Dans les faits, il s'agit de répondre à des demandes fortes émanant du terrain (enseignants contractuels ou novices) en constituant une véritable data base (didactique et pédagogique), mise en ligne pour plus d'accès (Ens.n°6.Séq 5).

Et aussi parce que justement les professeurs ne sont pas détachés. Alors enseigner et faire tout ça à côté, ça demande beaucoup de travail. Je ne sais pas, on a du mal à détacher des personnes dans le secondaire. (Tu penses que ça vient de là-haut ?) Peut-être. Peut-être un problème de budget, je n'en sais rien. Surtout qu'on voit dans le primaire, ils ont la cellule LCP. (mm, ben oui, pourquoi chez nous, ça ne marche pas ?) Non, on n'arrive pas. On n'arrive pas à créer en fait une cellule, ils ne veulent pas détacher des professeurs qui ne feraient que ça uniquement » . (Ens.n°6 Séq 6 .6)

Selon l'enseignant n°3, les LCP souffriraient de programmes « stéréotypés » appliqués mais non adaptés à la situation de Polynésie pour des raisons sociolinguistiques complexes. En effet, avant la réforme et les programmes des lycées en 2010, plusieurs enseignants ont recours à l'approche communicative des langues (inventer des situations de communications en classe, provoquer des actes de conversation écrite ou orale). Si l'enseignant n°3 a fait de même (Séq 10.1), il reconnaît également la limite de celle-ci car il n'y a pas d'application

sociale aux LCP. L'hégémonie de la langue française est telle qu'elle ne favorise pas le développement des LCP ni dans la société ni dans les familles.

« (Avant les programmes de collège ou de terminales, comment faisais-tu ?) Je suis très déçu hein Pour intégrer, tu vois, ces énoncés clés entre parenthèses qui permettent la conversation quoi, la communication. Hein, c'est comme ça que je faisais mais tu vois maintenant (Ens.n°3 Séq 10.1), quand je réfléchis après coup, tu vois, finalement ce n'est pas suffisant parce que c'est très stéréotypé mais c'est comme ça que je faisais généralement (Ens.n°3 Séq 10.2). Ben parce que quand tu regardes palier 1 : te utuāfare, te mea te mea, enfin... après si on avait des répétiteurs, ça aurait été bien à ce moment-là mais bon voilà on forme des robots quoi. Rire-(Ens.n°3 Séq 10.3) ».

Les jeunes sont ainsi dépourvus de capital linguistique (Séq 10.4), il est conscient « des efforts » à fournir et de la « maîtrise à avoir » et c'est justement ce qui lui pose problème « donc c'est problématique » (Séq 10.5). Par conséquent, s'il reproche l'aspect « répétiteur » de l'approche communicative (Séq 10.3), c'est davantage l'esprit des programmes des langues vivantes et régionales sous-entendu française et européenne qui le dérange fondamentalement au motif que les situations sociolinguistiques sont divergentes. C'est là son désarroi et son impuissance. Souhaiterait-il en filigrane établir un curriculum typiquement polynésien qui tienne compte des concepts locaux, des référents culturels plus marqués que ceux qui existent déjà en rapport avec les programmes de langues régionales ? Cela mérite une autre investigation.

« (...) Si c'est ça l'objectif je ne pense pas hein. Mais en même temps ils n'ont pas cette aisance dans la communication les élèves de 6^e-5^{ème} (Ens.n°3 Séq 10.4) donc il y a bien des efforts à faire, il y a bien une certaine maîtrise à avoir donc euh c'est problématique ! » (Ens.n°3 Séq 10.5)

II.2.1.2 Niveau de l'équipe pédagogique : piétinement et manque de cohérences

Il convient d'évoquer à présent des défaillances au niveau de la filière LCP au sein des établissements respectifs. Selon l'enseignant n°6, chargé de mission pédagogique, les enseignants sont mitigés au sujet des programmes officiels en particulier des notions culturelles (conceptuelles). En effet, les thématiques du lycée paraissent plus inspirantes aux motifs qu'elles sont plus ciblées et plus explicites que celles du collège. Si le balisage des programmes est plus rassurant au lycée, la liberté de pratiques au collège est problématique

(Ens.n°6 Séq 5.1). Elle semble entraîner une forme d'anarchisme « *chacun peut faire un peu ce qu'il veut* » (Séq 5.2) car il n'y a aucun contrôle direct sur l'équipe pédagogique « *chacun veut rester dans son coin* » (Séq 5.4). Cela explique la nécessité d'une concertation pédagogique pour éviter l'écueil du piétinement des pratiques et en particulier pour donner du sens et de la cohérence dans les apprentissages (Ens.n°6 Séq 5.2).

*« Quel est l'avis de ces collègues sur ces nouvelles notions du programme ?
Hmm, il y en a qui trouvent plus facile, en fait, (ah oui ?) beaucoup plus ciblé parce qu'ils savent qu'ils doivent étudier, surtout au lycée, ils savent qu'ils doivent étudier autour de 4 notions donc ils savent quels sont les supports qu'il faut chercher par contre au collège, ils ont plus de mal, parce que c'est vrai, on a un programme mais on ne sait pas trop ce qu'il faut faire en 6ème, en 5ème, en 4ème, 3^{ème}. Il y en a hein, ça dépend, c'est assez mitigé » (Ens.n°6 Séq 5.1) (...)*

C'est beaucoup trop vaste, chacun peut faire un peu ce qu'il veut, parfois ils font à peu les mêmes trucs, mais pour des niveaux différents, d'où l'importance du travail en équipe, dans la concertation, tout ça, il faut qu'ils se voient. (Ens.n°6 Séq 5.2)

Pour autant, une résistance s'oppose à la concertation et à la communication entre pairs, elle se manifeste par un isolement délibéré « *il y en a qui ont du mal à partager, qui n'ont pas le temps* » (Ens.n°6 Séq 5.3). A cela, il faut ajouter un malaise psychologique qui est le plus délicat à résoudre « *C'est ça le plus difficile, hein, ils n'osent pas, chacun veut rester dans son coin* (Ens.n°6 Séq 5.5). En somme, les attitudes de type égoïsme « *du mal à partager* », indifférence « *pas le temps* », timidité, pudeur, peur « *n'osent pas* » et isolement volontaire « *veut rester dans son coin* » sont autant d'illustrations d'une insécurité didactique, d'un désarroi didactique.

« (Et ça se fait ?). Pas toujours, il y en a qui ont du mal à partager, qui n'ont pas le temps mais il y en a, dans certains établissements, ils arrivent, c'est pas souvent le cas (Ens.n°6 Séq 5.3). (Donc le travail en équipe, ce n'est pas toujours effectif quoi) Non, ce n'est pas toujours effectif, c'est un constat, hein. Même s'ils reconnaissent que ce serait bien pour qu'il y ait plus de cohérence en fait dans les apprentissages. Pour que le gamin, justement, ne se retrouve pas face à toujours les mêmes textes « ah on a déjà vu ça » (Ens.n°6 Séq 5.4). (Mais ils ne comprennent pas) non ! (Soupir). C'est ça le

*plus difficile, hein, ils n'osent pas, chacun veut rester dans son coin »
(Ens.n°6 Séq 5.5).*

11.2.1.3 Niveau individuel : formation initiale et didactique

Compte tenu des propos précédents sur le manque de pilotage-cadrage au niveau local d'une part, et sur la question fantasmée du curriculum polynésien d'autre part, il est aisé de comprendre le désarroi exprimé par plusieurs enseignants notamment dans la recherche de supports pédagogiques. Cependant si cette angoisse revient comme une ritournelle, c'est qu'elle cache plutôt un manque de formations. En effet, rechercher ou produire des documents « authentiques » nécessite une disposition particulière (Ens.n°6 Séq 6 .3). En l'occurrence, on ne peut s'improviser journaliste ou enquêteur du jour au lendemain, le temps de la formation est nécessaire en plus de celui de l'enseignement au quotidien.

« Surtout qu'au bac, on demande des supports authentiques, tu vois pour l'épreuve écrite. C'est là la difficulté. (On demande des documents authentiques) Oui, en reo, hein. Il ne faut pas traduire. (Ouais, c'est chaud, hein ?) hmm. (Ens.n°6 Séq 6 .2) D'où justement l'idée du Professeur de Ressources de l'année dernière, c'était justement de créer un groupe de personnes qui pourrait rassembler tous les documents, donc les documents de ressources, hein. (Ça été fait ?) On a commencé mais on n'a pas finalisé. Donc on est parti voir un peu, interviewer des personnes qui parlent que tahitien, retranscrire tout ça. » (Ens.n°6 Séq 6 .3)

Autre illustration d'une véritable hantise : trouver des supports authentiques.

« (19 :28) Comment tu opères le choix de notions dans ta programmation ? Qu'est-ce qui motive ton choix ?) D'abord, il faut que je trouve mes supports hein. D'abord, c'est en fonction de mes supports et en fonction de ce que j'ai vu en classe euh lors de la rentrée hein. Je fais un euh bilan quand même de euh du public que j'ai devant moi hein. (D'accord, donc ça dépend du public que tu as à la rentrée ?) puis après du support aussi hein. Parce qu'on est pauvre en supports, il faut tout créer ! » (Ens.n°12 Séq 8)

Dans les représentations, l'isolement non seulement géographique des enseignants LCP (Ens n°13) mais surtout didactique n'est pas un mythe. Si l'association des enseignants LCP « *te 'aha o te reo* » peut être un élément fédérateur autour de ces problématiques, il n'empêche que tous les enseignants ne sont pas adhérents et ne partagent sûrement pas le même enthousiasme.

siasme pour organiser les manifestations culturelles de type « concours 'ōrero ». Ainsi, leur solitude est manifeste, certains œuvrent à la hauteur de leurs moyens matériels (peu de supports, horaires souvent peu favorables aux apprentissages), de leur possibilité didactique (peu ou pas d'échanges pédagogiques) et de leur personnalité psychologique (l'entre-soi).

11.2.1.4 Niveau individuel : lutter contre la « réduction de soi »

Face aux défaillances extrinsèques (administratifs) et intrinsèques (formation d'enseignants), des enseignants ont trouvé une forme de parade qui consiste à s'approprier à la fois les leviers administratifs et pédagogiques, en termes de lignes budgétaires prévues pour la valorisation des initiatives pédagogiques et en termes de projets de filières, de paliers, de classes. Cela signifie qu'après avoir passé du temps à tâtonner pédagogiquement, à faire de l'occupationnel parfois, certains enseignants ont enjambé les obstacles en faisant preuve de véritable travail d'endurance morale et physique. En effet pour l'enseignant n°10, se laisser envahir par les difficultés lexicales (absence de mot en tahitien notamment dans le domaine numérique et technique) en utilisant des stratégies d'évitement, c'est se conforter à une réduction de soi-même. En d'autres termes, le manque de supports, le manque de connaissances (formation initiale ou pédagogique) ne sont que prétextes à la paresse et à l'aboulie.

« Ensuite, avec une autre classe, j'ai... je commence à faire Te mā'a. A part tout ce qu'il y a au ministère de la santé, hein il y a des affiches en tahitien, tout ça, il n'y a rien d'autre ! En plus dans ces domaines-là, on est restreint aussi par le vocabulaire ! Avec une autre classe, je suis en train de faire une séance euh informatique. Restreint encore une fois par le vocabulaire ! Pas de textes sur l'informatique : comment on dit une souris ? comment on dit « copier-coller » ? Tu vois des termes comme ça techniques... (Ens.n°10 Séq 9.1) »

Ayant identifié son mal, elle en fait une activité « négatrice » (Bhabha, 2007). Cela signifie qu'elle l'a transformé en source de créations, de recherches sur internet, auprès des services publics du territoire (direction de la santé, CPS, Hôpital, poste) ou privées (EDT, banques etc.) (Séq 9.3). En somme, elle sort de sa zone de confort et prend les problèmes sous un autre angle (sa remise en question) et elle y arrive. Elle refuse de céder à une attitude passive et passéiste « *En fait, je ne m'attarde, je m'attache que euh à ce qui a déjà !!* » (Ens.n°10 Séq 9.2)

« On est restreint !(57 :26) Mais finalement je ME restreins !! » « (mais finalement...qu'est-ce que ça veut dire « je me restreins ?) voilà. Ça veut dire : je suis fainéante, en fait, je ne m'attarde, je m'attache que euh à ce qui

a déjà ! (à ce qui existe déjà). Mmmm voilà. Et donc, forcément, si tu fais que ça, et ben il y a des moments tu stagnes et la langue stagne ! (-rire-) Voilà ! »(Ens.n°10 Séq 9.2)

A l'image de l'enseignant n°3 qui trouve tout sur YouTube, elle fait preuve d'ouverture au monde contemporain et envoie une image moderne, dynamique de la discipline LCP.

« Et en travaillant pour le site Itereva, en travaillant sur l'évaluation A2 fin de 3^{ème} (Itereva et le euh ?) A2, ben, je viens de me rendre compte qu'on peut créer des supports ! (C'est bien hein, ça t'a fait ...) et donc maintenant, je crée des supports audio, du visuel, et j'arrive à faire passer un enseignement en tahitien sur des sujets des fois parfois même techniques ». (Ens.n°10 Séq 9.3)

C'est ainsi qu'elle arrive également à faire passer des projets culturels auprès de son administration qui n'attend que des pédagogies de projets structurantes et fédératrices. Les apprenants qu'elle trouvait avachis et amorphes se révèlent de vrais acteurs de leur apprentissage, ils se réalisent dans les projets qui valorisent leurs référents culturels. Le désarroi didactique dans lequel elle se trouvait est anéanti par l'échange de facto qu'elle a créé autour de ces projets. Appuyée par une politique de l'établissement favorable au plurilinguisme, l'enseignante n°10 se retrouve au cœur dynamique de l'établissement.

« Donc les élèves se rendent compte qu'en tahitien, on n'est pas restreint non plus par les légendes, les poèmes et c'est tout. Non, je peux aller au magasin et m'exprimer en tahitien pour commander par exemple un ordinateur et tout ce qui va avec. (1 :00 :25) Donc C'est un moyen aussi pour euh que les élèves prennent conscience que la langue n'est pas figée ». (Ens.n°10 Séq 9.4)

Avant les programmes officiels, comment faisaient les enseignants LCP ? Si le guide pédagogique « Référentiel 2001 » était fourni par la DES, peu d'enseignants le suivait par manque de crédibilité officielle (?), par manque de cadrage en particulier. Toujours est-il qu'à l'instar de l'enseignante n°9, les enseignants « bricolaient ». Cela signifie que leur désarroi didactique est avant tout d'origine institutionnel. Depuis le Conseil de l'Europe, le cadre européen de référence (CECRL) est également devenu la référence didactique. Il y a eu appropriation et adaptation en 2010 pour le programme Lycée et 2012 pour le Collège.

« Avant les programmes de tahitien, comment faisais-tu au collège et Terminales ?) On colmatait hihi ! On faisait à notre sauce (...)- A partir du moment où dans le référentiel j'ai euh je euh je garde l'objectif quand même hein, l'objectif qu'il faut atteindre mais sinon le reste, je fais à ma sauce ! C'était euh au feeling presque !(Et) Et comme au collège, j'avais que des classes de 1 heure donc je me retrouve avec une séquence pendant 2 mois hein ? » (Ens.n°9 Séq 13.3)

II.2.2 Faiblesses en formation des enseignants

II.2.2.1 Formation initiale des enseignants en Lettres

Il s'agit en effet du manque de connaissances en lettres modernes. Elle s'explique par la configuration du CAPES de langue régionale en bivalence tahitien-français qui impose l'enseignement des Lettres alors que leur formation initiale est en filières Langues polynésiennes. Il faut ajouter le fait que le capes de tahitien sélectionne ses candidats par la valence française (tout comme le CAPES de breton ou de basque qui sont bivalents). En revanche, s'il avait suivi le CAPES de corse (monovalent), le problème de la formation en lettres modernes ne se poserait pas. Cette information illustre le rapport de force et la dimension fondamentalement politique d'une langue. En l'occurrence les langues régionales seront toujours en périphérie sauf lorsqu'on est corse (Ottavi 2010).

« Pour les 2 enseignantes, tu vois, j'ai un peu plus de 2 postes par contre, c'est intéressant aussi, quand je suis arrivé, j'avais 2 postes mais les enseignantes faisaient 26 h de reo et 10 h de français puisqu'elles ont une double valence euh qui est catastrophique (oui) (28 :21) Il vaut mieux qu'elles enseignent le reo (oui oui) j'espère qu'elles feront moins de fautes en reo qu'elles n'en font en français. Parce que le français euh avec tout le respect que je dois à X et euh (à Z ?) à X, (oui à X) c'était calamiteux !(28 : 34) » (Perdir 1 Séq 9.1.1)

Pour le chef d'établissement n°1, le profil des LCP en tant qu'enseignant bivalent de lettres gagnerait à s'enquérir de la formation particulière FLE : français langue étrangère afin d'explicitier les mécanismes linguistiques propres aux deux langues. Il convient d'avoir une réelle réflexion sur la structure des langues (française et tahitienne), les interférences entre les deux, pour les mettre en miroir. Par ailleurs, comme plusieurs chefs d'établissement de Polynésie, celui-ci est confronté à une situation sociale et scolaire complexe puisque *« même 56% d'élèves qui sont boursiers, ça veut dire que grosso modo, on peut estimer qu'on a 50% de nos élèves*

largement 50% qui sont aussi dans...en difficulté ». Il faut noter ici des propos dignes d'un chef d'entreprise motivé par la réussite et les résultats.

(...) Moi, elles ne m'intéressent pas du tout, elles ne m'intéressent pas du tout (en français non) en français ! (oui oui) Elles m'auraient intéressé sans doute avec un diplôme de Français Langue Étrangère (en F.L.E) voilà avec du FLE, parce que là j'aurais pu leur proposer quelque chose en 6^{ème} en particulier sur des gamins qui nous arrivent. On a cette difficulté culturelle linguistique et on rajoute la difficulté sociale et scolaire hein. (29 :25) Moi j'ai quand même un profil d'élèves : on a quand même 56% d'élèves qui sont boursiers, ça veut dire que grosso modo, on peut estimer qu'on a 50% de nos élèves largement 50% qui sont aussi dans...en difficulté ! (Perdir 1 Séq 9.1.2)

La situation sociale de nombreux adolescents est problématique à Tahiti, derrière la carte postale, comme le montre la littérature économique et sociale sur les difficultés et inégalités sociales en Polynésie (Merceron et Herrera, 2010). Plusieurs enfants ne mangent qu'un seul repas de la journée, celui de la cantine, ils ont de nombreuses lacunes scolaires pour des questions de déterminisme socio-culturel bien connues dans la littérature sociologique (Bourdieu, Bardoux etc.). Les enseignants LCP sont ici instrumentalisés dans le sens noble du terme puisqu'il s'agit d'aider dans la remédiation. C'est l'objectif de la ministre de l'éducation en 2016, en intégrant 12 professeurs des écoles dans 12 collèges de Tahiti et Moorea afin d'apporter leur soutien à ces adolescents en très grande difficulté en classe de 6^{ème}/CM2 depuis 2016.

« (...) dans 90% des cas, leur destin scolaire est un peu scellé, ils iront vers la voie professionnelle voire vers la vie active pour certains, avant même d'être arrivés en fin de cursus. (30 :16) Donc on a cette difficulté et c'est vrai que d'avoir des enseignants de reo qui seraient par ailleurs formés au Français Langue Étrangère et à qui on pourrait confier de la remédiation de ces élèves là, ça ça serait vraiment intéressant ! » (Perdir n°1 Séq 9.7)

II.2.2.3 Formation initiale des enseignants en civilisation polynésienne

Afin d'améliorer la formation des enseignants LCP, le chef d'établissement souligne le besoin de conforter, consolider les éléments civilisationnels de la culture polynésienne dense. En d'autres termes, il met le doigt sur une lacune épistémique des enseignants LCP en culture et civilisation. Selon lui, les enseignants devraient être « d'excellents spécialistes » multidimen-

sionnels (linguistique, culture, politique, histoire, littérature, économie, pharmacopée, sociologie, anthropologie, archéologie etc.) et plurilingues. Cela signifie que la pertinence de certains de ses propos ne justifie pas le ton teinté de paternalisme dans tout l'entretien. La critique est ainsi un exercice bien complexe à maîtriser.

Pour autant, il convient de retenir les « leviers à actionner » dans le domaine de la culture à l'instar des dispositifs de valorisation des œuvres d'art en France par le biais de la DRAC : Direction régionale des activités culturelles. Le partenariat avec les structures d'enseignement des arts (Conservatoire, Musée des îles, Centre des métiers d'art etc.) devient un autre levier à actionner afin de mutualiser les interventions au service, au profit des apprenants. Enfin il convient de rappeler l'enjeu des LCP dans les médias qui deviennent un lieu privilégié d'expression, de diffusion, de production des LCP et en LCP.

« Alors nous on a un outil que l'on sous-utilise certainement : c'est le centre des métiers d'art, hein, qui est quand même pas très très loin de chez nous maintenant bon ils sont sur des versants très traditionnels et ils font vivre aussi vivre la culture dans la modernité mais enfin, je crois que tout ça, tout ça, il faut, il faudrait au-delà au-delà des discours autonomistes, indépendantistes ou royalistes, il faudrait une volonté autre euh de sortir les tapa de leur musée, de sortir les tiki de leur musée, les casse-tête les voilà et de faire un vrai travail sur comment tout ça a été fabriqué. Pourquoi c'est comme ça et pas autrement euh, si tant est qu'on ait les explications hein, encore une fois, je suis pas spécialiste de rien mais il me semble que voilà il y a...il y a (53 :13) Il y a un segment de la civilisation qui manque ! Et il y a diffusion autour de la civilisation et sans doute de la formation des enseignants » (Perdir n°1, Séq 14.6).

II.2.3 Obstacles au niveau administratif et bilan

II.2.3.1 Immobilisme ou méconnaissance des circuits de financement

Le désarroi des enseignants dans les représentations peut avoir une origine simplement matérielle, logistique et budgétaire. En effet, s'ils sont souvent à l'origine de projets culturels locaux, régionaux voire internationaux, ils éprouvent des difficultés à constituer ou à « théoriser » les sorties. Il faut dire que les normes de sécurité, d'assurance, de garantie, de droits à l'image entre autres mesures de protection individuelle et collective ont de quoi démotiver les porteurs de projets. Par ailleurs, le dossier doit comporter un conséquent volet budget prévisionnel/réalisé et un volet pédagogique bien ficelé. Plusieurs compétences sont ainsi sollici-

tées. Cela signifie que sur les deux moyens de financement des projets d'établissement en termes de dotations financière et d'horaires, la ligne budgétaire pédagogique n'est pas utilisée par certains enseignants (50 000 frs/an/établissement) pour l'achat d'ouvrages de littérature polynésienne, de séries, de bulletins etc. Ce manquement met-il en cause le rapport des enseignants LCP aux livres ? Est-ce par méconnaissance des leviers de financement ?

« (...) je dis en reo mā'ohi parce qu'en reo mā'ohi, je suis toujours là à les rappeler à l'ordre nos profs de tahitien : « vous n'utilisez pas votre budget » (oh !) (1 :04 :01) ah ils n'utilisent pas hein, les chefs d'établissement métropolitains, ils sont contents hein des profs de tahitien (oui) parce qu'ils avaient besoin de rien du tout.(...) il n'y a pas de besoin (mais tu pouvais avoir la méthode d'auto-enseignement) Et je leur disais : Attends vous n'avez pas de besoins ? (on pouvait faire acheter des séries...) Non, on n'a pas de besoin, alors ils utilisaient des photocopies mais euh (moi, je faisais acheter des séries de livres bilingues euh) (1 :04 :37) Peut-être voir avec le CDI, tu sais ? faire un fonds (mmmm) » (Perdir 2 Séq 11.3)

II.2.3.2 Bilan : Réponse à l'hypothèse 3 et phénomène de résistances

Pour rappel, l'hypothèse n°3 repose sur l'enseignement dogmatique des LCP qui est source de désamour des élèves pour la LCP. Dans les représentations des enseignants, nous avons relevé une influence religieuse à la fois dans la pratique enseignante et dans l'attitude en général. En effet, à l'image de l'instruction qui était religieuse au début de l'histoire de l'enseignement en France (Prost, 2004), il est logique que le début de l'enseignement des LCP soit empreint de dogmatisme religieux en particulier protestant étant donné l'histoire des missionnaires à Tahiti. Ainsi ayant soumis notre hypothèse à l'épreuve des représentations, nous pouvons affirmer qu'il s'agit de tout son contraire. En fait, il y a une porosité entre le milieu professionnel et confessionnel car l'enseignant s'est enrichi de cette double identité qui n'est pas toujours revendiquée en raison des valeurs laïques qui fondent le système éducatif.

Ainsi plutôt que de nous inquiéter jusqu'à l'obsession d'accuser le dogmatisme religieux du désamour pour les LCP, nous nous sommes rendus compte de l'intériorisation du fait colonial par les groupes sociaux. Toutes les manifestations du désarroi didactique des enseignants LCP ne sont que traductions de l'effet colonial à différents niveaux et degrés du système éducatif. De son côté, l'Église garde une place prépondérante dans la société polynésienne et de fait, elle participe aux mêmes combats sociétaux dont la lutte contre la délinquance et les addictions diverses et variées.

II.2.3.3 « Refus de réduction » ou revanche sur l'histoire.

Le cas de l'enseignante n°9 qui revendique son habilité à enseigner le français en lycée est l'illustration d'une revanche sur l'histoire à l'envers. Bien que soutenue par l'inspecteur de lettres modernes et ses collègues de la valence, elle se trouve en conflit ouvert face à son chef d'établissement qui s'oppose au fait qu'elle enseigne le français aux classes de Première après 5 ans d'expérience en classe de Seconde. Cette tension illustre à la fois l'enjeu politique de l'enseignement d'une langue dans une situation postcoloniale et les histoires isolées de rapports de force et de pouvoir engendrés par l'enseignement d'une langue.

Cette situation appelle une analyse sur trois plans : au niveau individuel de l'enseignante LCP, collectif de l'équipe Lettres modernes et au niveau institutionnel représenté par le chef d'établissement. Avant tout, pour une enseignante LCP qui était peut-être en insécurité linguistique en langue française, dont la formation initiale en lettres modernes n'était sans doute pas suffisante, obtenir l'aval de l'inspecteur de lettres et le soutien de l'équipe pédagogique de lettres pour enseigner aux classes de Seconde pendant 5 ans puis aux classes d'examen en Première, il s'agit là d'une victoire sur elle-même. Elle a ainsi apprivoisé ses faiblesses au prix de persévérance et d'efforts épistémiques et didactiques. Dans un deuxième niveau d'interprétation, le refus du chef d'établissement signifie une remise en cause de l'avis favorable du corps enseignant et en particulier celui de l'inspecteur de lettres modernes. En effet, qui seraient les plus à mêmes sinon les praticiens du collège-lycée et l'inspecteur pour parfaire la formation continue des enseignants ? Si ces derniers sont au plus près de l'enseignante depuis 5 ans et continuent de l'accompagner pour les classes de Première, on peut s'imaginer le climat inconfortable dans lequel tout ce monde travaille au service des élèves polynésiens. Enfin, le refus du chef d'établissement fait écho aux propos du chef d'établissement n°1 qui déplorait les faiblesses didactiques en lettres modernes des enseignants LCP dans son établissement. Si l'on peut admettre les faiblesses pédagogiques de certains, il ne faut pas oublier que des cas ne font pas la généralité.

Le sous-entendu de ce refus signifie également : vous pouvez enseigner ce que vous voulez dans la langue d'origine car cela ne nous concerne pas, en revanche, notre langue et notre culture, cela est notre affaire alors vous ne l'enseignez pas comme vous le faites. Au-delà, il souligne en particulier le manque de crédibilité du CAPES bivalent dont on ne reconnaît pas la bivalence de fait. En effet, au lieu d'être perçu comme une double compétence, il est perçu comme une compétence par défaut. Une fois de plus, ce n'est pas une excellence en tahitien que sanctionnerait un CAPES monovalent mais une sélection des locuteurs en langues

les moins mauvais en français. Dans le fond, il y a là quelque chose de structurel à la nature du CAPES calqué sur les langues régionales (Breton) et dans le déni d'une langue civilisationnelle à l'instar de l'arabe, du mandarin...

Ainsi quelle que soit la langue d'enseignement-apprentissage, le cas de l'enseignante n°9 illustre simplement une situation historique encore tendue au sujet de l'enseignement des langues. Enseigner la langue de l'ancien colonisateur, c'est accéder à son niveau linguistique et culturel, c'est intégrer son univers, c'est prendre sa place au sens de Frantz Fanon. Or ici, refuser cet enseignement à l'enseignant LCP (bivalence tahitien-français), il s'agit d'une sorte de seconde interdiction, la première est arrivée à l'époque coloniale sur sa langue d'origine tandis que la seconde arrive deux siècles après sur la langue officielle de l'ancien colonisateur. Cela sonne comme une double réduction de soi. Le sous-entendu est également le maintien de la hiérarchisation et du cloisonnement mais en particulier de l'exigence et de la perfection de la langue française. Le phénomène est visible et identique chez les puristes tahiano-phones (notamment enseignant n°1) qui ne tolèrent ni approximation linguistique ni usage hésitant de la langue tahitienne. En somme, le fait que l'enseignante n°9 tienne tête au chef d'établissement est l'illustration d'une forme de résistance et elle symbolise une revanche sur l'histoire à l'envers.

« Donc 9 ans de lycée. Et il faut l'avouer, j'enseigne le français en plus depuis 5 ans, c'est ma particularité. Depuis 5 ans, classe de seconde et puis maintenant classe d'examen c'est-à-dire Première, Première pour le français et Terminales pour les autres filières, bac pour les autres filières. (puisque tu dis que tu es en classe d'examen maintenant tu as donc des Terminales) Non ! J'ai que...en Français j'ai Première...2 classes de Première et après en tahitien, j'ai les Terminales ». (Ens.n°9 Séq 7,4)

II.3 DISCIPLINE DE « L'ESPOIR » : DISCIPLINE EN EMERGENCE ?

II.3.1. Discipline identique aux autres

II.3.1.1 Au niveau du collège

Aujourd'hui les textes législatifs, les programmes officiels permettent un cadrage plus concret de l'enseignement des LCP au collège-lycée contrairement aux années 2000. De fait, la discipline LCP est identique aux autres dans le sens des pédagogies utilisées, des réformes suivies et des diplômes préparés. De même, à l'instar de n'importe quel enseignant, le professeur de tahitien/français se donne pour mission légitime de viser l'excellence dans les apprentissages sans pour autant « écœurer » les adolescents. Pour autant le défi des enseignants LCP dépasse la dimension didactique des LCP au motif de la complexité postcoloniale notamment illustrée par la situation sociolinguistique de Tahiti. Il s'agit en effet d'évoquer la présence de deux types d'apprenants dans les classes LCP-LV3 (langue vivante régionale obligatoire en 6^{ème} depuis 2016 et optionnelle dans les autres niveaux) : il y a d'une part les « popa'a » (métropolitains allophones) parfois contraints au motif d'intégration culturelle, et d'autre part les apprenants polynésiens, parfois également contraints au motif d'une orientation subie mais ces derniers se retrouvent particulièrement en insécurité linguistique et sociale. Ainsi des deux côtés, les attentes sont fortes : les premiers appellent l'interculturel de leurs vœux (rencontres des cultures popa'a et mā'ohi) tandis que les seconds cherchent à maintenir la communication avec l'ancienne génération. Au milieu des deux ensembles, l'enseignant semble démuné par manque de réflexion de fond sur les enjeux éthiques et normatifs de l'enseignement-apprentissage des LCP.

Si l'enseignante n°10 a bénéficié d'une formation continue dispensée par l'ancienne DES et l'ex-IUFM au début de sa carrière, elle attend aujourd'hui un pilotage-cadrage des autorités pour mener à bien cette nouvelle mission puisqu'il s'agit également d'enseigner aux adolescents (apprenants LV2-3) une langue contrainte. Au final, la LCP est malgré elle de nouveau associée à des situations négatives car elle fut maltraitée et déconsidérée durant la colonisation, elle est aujourd'hui imposée mais cette fois-ci à l'envers à des apprenants allophones métropolitains de passage à Tahiti. Il s'agit toujours d'une situation conflictuelle. Dans l'extrait Ens.n°10 (Séq 5.4.2), on retrouve cette injonction en classe de LCP « *on est face à des élèves popa'a à qui on oblige l'apprentissage du tahitien* ». Cependant au-delà de la préoccupation didactique et pédagogique qui peut tirailler l'enseignant, il y a un malaise à peine déguisé dans l'expression « *je me suis faite une idée avec le temps* » (Ens.n°10 Séq 5.4.1). En effet, selon nous, le malaise trouve son origine dans une injonction de l'institution, de l'administration qui

attend de tout fonctionnaire (docile et relativement formé) de « s'adapter⁴²¹ coûte que coûte ». Par manque de temps de réflexion sur les enjeux éthiques de cet enseignement-apprentissage, il est aisé de comprendre les dérives pédagogiques telles qu'une folklorisation inconsciente des pratiques LCP.

« (...) Et grâce aux formations proposées à la DES, ça nous a permis de savoir monter une séquence. Après en réussissant le CAPES, en venant à l'IUFM, ben, j'ai affiné ma manière de trouver mes objectifs, à être plus précise dans mes consignes, plus précise dans mes objectifs. Et je me suis faite aussi une idée, avec le temps, de euh... (Ens.n°10 Séq 5.4.1).

Quel est le meilleur moyen euh d'enseigner le tahitien sans écœurer les élèves ? (23 :25) Parce que mine de rien : certains accrochent facilement, ils excellent déjà quoi hein partout ailleurs mais, on est face aussi à des popa'a qui viennent d'arriver, grands débutants qui viennent d'arriver, on est face aussi à des élèves euh... à qui on oblige l'apprentissage du tahitien » (Ens.n°10 Séq 5.4.2)

II.3.1.2 Méthodologie de travail de groupe

De manière globale et structurelle, les pratiques pédagogiques des LCP ne diffèrent pas de celles des disciplines linguistiques puisque les instructions officielles (Bulletins BOEN, journal officiel JOEN, programmes) recommandent des compétences, des attitudes et des connaissances conformément aux qualifications ou diplômes attendus (DNB, BAC). Les différentes phases d'apprentissage (découverte, exploration, consolidation, évaluation, prolongement, analyses a priori et a posteriori) et les modalités de travail (duo, solo, collectif, groupe, « îlot ») et d'acquisition des apprentissages ne diffèrent pas. La littérature des sciences de l'éducation et en particulier celle de la didactique des langues est un soutien primordial à la formation des enseignants LCP.

Dans l'extrait suivant, la particularité des LCP illustrée par l'enseignante n°10 est le travail de tutorat apprécié des élèves de niveau hétérogène. En effet, à l'instar de toute situation d'immersion linguistique, le nouvel apprenant ne peut que progresser dans l'acquisition d'une nouvelle langue et culture. Le dispositif du format tutoré/tutorant dans une séance de langue

⁴²¹ Barbara Stiegler, 2020. Il faut s'adapter. Cette enseignante-chercheuse philosophe parle de société néo-libérale dans laquelle les domaines de l'éducation, de la santé en particulier souffrent de l'injonction politique et administrative : « il faut s'adapter ». Elle évoque notamment le tournant numérique que l'on impose aux enseignants comme étant la seule alternative à la situation de crise sanitaire alors que donner un cours nécessite un aspect humain primordial d'échanges et de rencontres physiques. Au final, elle souligne l'injonction permanente de production et de profit au détriment du rapport humain et de l'écoute des souffrances sociales.

peut effectivement être une alternative efficace de co-apprentissage puisqu'il permet la valorisation des compétences réciproques des élèves. Cela signifie qu'en séance de LCP, l'élève qui se trouve (globalement) en difficulté dans tous les apprentissages scolaires, se retrouve valorisé ici, car il se positionne dans un autre rapport au savoir et un autre rapport à soi. Cela sous-entend que la séance de LCP sera la seule de la journée ou semaine où il brillera grâce à ses références culturelles et où il sera valorisé par ses connaissances aussi moyennes soient-elles. L'engagement de l'enseignante est par ailleurs manifeste dans l'énoncé « *franchement, dans cet établissement il n'y a pas d'élèves faibles en tahitien ! Ils sont moyens !* ».

« Voilà. C'est le travail de groupe ! Parce que dans chaque classe, il y a toujours des élèves moteurs, et donc j'utilise ces élèves moteurs comme étant des tuteurs pour les élèves moyens voire faibles. Parce que franchement, dans cet établissement il n'y a pas d'élèves faibles en tahitien ! Ils sont moyens ! Mais faibles, ce sont les popa'a qui n'apprennent pas leur vocabulaire, mais rares sont les élèves popa'a qui n'apprennent rien, alors, ils deviennent également élèves-moteurs. J'en ai un en ce moment, un petit 'ere'ere (de couleur noire), quand j'ai fait « Te ta'i a te 'animara », il m'épate ! (hmmm) Parce qu'il ne comprend pas forcément mais il insinue des choses, il fait son puzzle et....ça vient tout seul, pourquoi ? Parce qu'il apprend son vocabulaire. (24 :25) (Donc ils deviennent Élèves moteurs malgré leurs difficultés) Voilà. Malgré leurs difficultés ». (Ens.n°10 Séq 5.6)

II.3.1.3 Au sujet de la gestion de l'hétérogénéité

La question de la différenciation pédagogique est une problématique toujours en questionnement-réflexion (formation initiale et continue) au motif qu'aucune situation pédagogique n'est transférable et cela quelle que soit la discipline. Cela signifie que s'il y a effectivement des « groupes de besoins » selon les disciplines respectives, il revient à chaque enseignant d'user de sa liberté pédagogique pour gérer et traiter la dimension complexe et structurante de son public d'apprenants hétérogène. En d'autres termes, s'il y a de grands principes de différenciation (besoins des apprenants, niveau de classe), les enseignants ont « carte blanche » pour élaborer des pratiques innovantes et efficaces en fonction des problèmes ponctuels et contextualisés.

En l'occurrence l'enseignante n°9 (Séq 11.5) a expérimenté l'écriture du « récit de soi » en ramenant les exigences aux bases de la communication intra familiale concernant les élèves d'une classe de série technologique de son lycée. Selon elle, il y a deux profils d'apprenants : les confiants et les indésirables « très faibles ». La classe de LCP étant le dernier rempart de

certaines élèves, il s'agit de la classe de la dernière chance où les espoirs sont permis malgré le mythe de la facilité lié aux LCP. Si cette déclaration vient corroborer un de nos postulats de recherche sur le fait que la classe des LCP est une classe des exclus, ici, l'enseignante illustre des pratiques éthiques en classe de LCP « *il faut bien les solliciter ceux-là aussi* ». Cela signifie que parfois à l'instar d'un enseignant lambda, l'enseignant LCP renoue avec le cœur de la mission de l'enseignement : réinsérer l'apprenant dans le système éducatif en prenant en compte les acquis culturels et linguistiques de ce dernier. Quant à la différenciation pédagogique, celle-ci est perceptible dans l'énoncé « *donner du vocabulaire spécifique pour qu'ils puissent justement (s'exprimer) oui* ».

Au final, si la classe des LCP peut être celle de la dernière chance pour les uns, elle peut également être l'antichambre d'un avenir pessimiste voué à l'échec pour les autres « *même en tahitien, ils ne vont pas s'en sortir* » (Ens n°9 Séq 11.5). Cela nous interpelle à un double niveau : d'abord la LCP ne pourra guère influencer le cours de leur destinée parce que le retard scolaire et les difficultés accumulées sont trop importants et la structure scolaire actuelle ne peut leur offrir une autre alternative que l'échec et le décrochage. Le second élément d'interprétation sous-entend qu'il existe une autre sous-catégorie que celle des exclus de la classe des LCP. En d'autres termes, sur l'échelle de la hiérarchisation des exclus, se trouvent ceux qui ne peuvent même « pas s'en sortir en LCP » au motif d'une absence de référents culturels même approximatifs. Ce serait l'équivalent du fond d'un puits.

« (...) leur donner du vocabulaire spécifique pour qu'ils puissent justement (s'exprimer) oui (27 :01). Pour certains hein. Ils ne s'intéressent pas vraiment à la matière parce que c'est toujours cette idée ben en tahitien j'aurai toujours la moyenne (c'est facile euh) hein ces aprioris ! Tu en as d'autres, ça c'est nouveau hein, d'autres qui sont faibles, très faibles donc euh ils savent qu'en espagnol ils ne vont pas s'en sortir même en tahitien, ils ne vont pas s'en sortir ! Mais ils sont là donc euh il faut bien les solliciter ceux-là aussi hein. (27 :07) » (Ens.n°9 Séq 11.5)

II.3.2 Atouts des enseignants LCP au niveau individuel et collectif

Si dans les sections précédentes, les faiblesses de la formation des enseignants LCP ont porté sur le curriculum en lettres et en civilisation (en termes de connaissances) et sur le manque de rigueur linguistique (en termes de langue de communication et d'enseignement), il n'empêche que ces derniers possèdent de nombreux atouts. Ils sont reconnus notamment en tant que forces de communication avec les familles, forces de propositions des principaux projets

d'établissements participant ainsi au rayonnement de l'établissement et en tant que passeurs de valeurs d'une langue de l'espoir.

II.3.2.1 Contact facile et fluidité relationnelle avec parents

Selon le chef d'établissement n°2 (Séq 12.3), la difficulté de coordonner et d'harmoniser les pratiques professionnelles des enseignants LCP au sein de l'établissement provient des personnalités individuelles labiles et des rivalités internes. Contrairement aux autres disciplines scolaires où la rotation des enseignants expatriés est importante (en moyenne 25-50% chaque année toutes disciplines confondues), la LCP se caractérise par une dimension insulaire forte car les enseignants sont tous autochtones et ne bougent principalement que par mutation interne sur vingt établissements secondaires de toute l'île de Tahiti. Cette réalité à double tranchant (bonne entente versus mauvaise ambiance de travail) peut ainsi compliquer l'harmonisation et la coordination des pratiques et expliquer en particulier l'éventuel isolement de certains enseignants LCP.

Dans l'extrait suivant (Perdir 2 Séq 12.3), deux réalités s'imposent à notre analyse : l'absence de programmes institutionnels de Tahitien jusqu'en 2010 (lycée) et 2012 (collège) et l'absence de transition épistémique (didactique) entre deux écoles de pensée différentes via deux formations distinctes : celle du PEGC (Professeur d'enseignement général de collège jusqu'en 1995-1997) et celle du CAPES (Certificat d'aptitude au professorat dans l'enseignement secondaire) à partir de 1997. En effet, cette situation complexe a rendu l'harmonisation pédagogique difficile d'une part, et elle a illustré le manque de cadrage tant décrié par certains enseignants (Ens n°1 et 3) d'autre part.

« Du coup, quand j'étais arrivé au collège HH, je disais qu'est-ce que c'est que ça, je travaillais avec chaque conseil d'enseignement, non, il n'y a pas de programme (non). Même là, on doit faire la liaison avec le collège de Pa-collège de Pae euh, parce que la continuité, parce que chaque enseignant en fait de compte euh faisait un peu à sa sauce hein, (en plus, au moins une harmonisation quoi) (1 :09 :26) tout à fait. (Ouais) Même mes deux enseignants hein, P et euh je sais pas si tu connais P (F) P P (T, ben oui, je l'avais interviewée, rappelle-toi il y a 2 ans) P ? (Ouais) T ? Et F euh (T) T (qui était aussi au collège avec moi) voilà. Donc même là, entre eux 2, on n'a pas encore terminé l'harmonisation, déjà. (Ah oui) bon, j'ai dit, on organise déjà nous à l'interne avant de euh (c'est ça) avant de demander l'intervention des collègues du collège quoi » (Perdir n°2, Séq 12.3).

Conscient de cette gêne pour les enseignants LCP, le chef d'établissement n°2 leur attribue une qualité indéniable, celle de la fluidité de communication avec les familles (Séq 12.4-2). En effet, quelles que soient les « postures » d'enseignants (Séq 12.5), autrement dit leurs formations épistémiques et pédagogiques (issues de la formation initiale ex-IUFM, PEGC, formation mixte dont religieuse), le contact avec les familles est aisé et le rapport de confiance est rapidement établi. Si ce contact n'est pas exclusif aux enseignants LCP du fait qu'il s'agisse plutôt du rapport à l'enfant et aux familles, il faut reconnaître que la maîtrise de la LCP et la connaissance du contexte socio-économique local permettent de maintenir le lien avec l'espace scolaire en particulier lorsque les parents ont été en rupture avec cette école (Salaün et Leplain, 2018).

« Ah je vois hein, j'ai dit à AM (voilà) j'étais avec lui en PEGC, alors là, pfff, les élèves euh, ça cartonne hein. (oui oui) voilà. Après il y a la manière de présenter les choses, hein, c'est tout hein, (Perdir n°2, Séq 12.4).

Après il y en a d'autres, ça ne fonctionne pas euh. Par exemple T.R a une manière très différente aussi d'enseigner le tahitien, donc (comment il faisait lui, parce que je le connais pas du tout) (1 :13 :07) rires. A la protestante !!!! Je ne sais pas comment t'expliquer (à la protestante tu dis ? comme les pasteurs ?) non non non non - rires- je ne sais pas comment il faut définir son truc. Je pense que c'est un, euh, c'est une position entre les deux, intermédiaire entre les 2, voilà, donc je pense que voilà, il est euh voilà, il est assez sensible par rapport à l'approche culturelle (mmmm) par l'activité culturelle mais très ancrée, voilà, dans le euh dans l'enseignement de la langue de manière traditionnelle (Séq 12.4-1). Il a pu trouver un équilibre, en plus, voilà, ce que j'aime bien aussi avec lui, c'est voilà, il a aussi un bon contact avec les gamins. (Séq 12.4-2) (oui) (1 :14 :00) Alors que A, lui, c'est voilà, c'est la formation PEGC (c'est un ancien PEGC) voilà donc ça fonctionne aussi bien. Voilà, c'est la posture. Après t'as VH- rires-qui est aussi différent. C'est c'est amusant quoi de voir euh » (Perdir n°2.Séq 12.5).

De plus, le chef d'établissement précise que si deux profils d'enseignants LCP se distinguent par la posture-démarche pédagogique et la personnalité, l'évaluation de ces derniers est étroitement associée aux résultats des apprenants aux examens du bac (Séq 12.7). L'extrait suivant illustre un des points faibles attribués aux enseignants LCP, il s'agit de la posture en tant qu'animateur culturel qui est déséquilibrée par rapport aux attentes des résultats aux examens. Cela se traduit par une réputation d'enseignant-animateur qui manque de rigueur dans sa pra-

tique. Il faudrait ajouter que dans cet établissement, la sédentarisation des deux enseignants LCP n'arrange pas les représentations dichotomiques à leur sujet. Ainsi l'un aura la réputation d'être strict, sévère mais dont les résultats des apprenants au bac seront meilleurs. Quant au second, il jouira d'une réputation superficielle liée à ses compétences d'animateur d'événementiels de l'établissement (journée polynésienne, gala, concours etc.). Au final pour les deux profils, les représentations exogènes restent relativement négatives.

« Par exemple, l'approche des PEGC, c'est une approche de la langue très rigoureuse, alors que voilà, c'est la même approche que K hein ? (ouais, K aussi, ce sont des PEGC aussi). (1 :14 :55) Je pense aussi que la formation est très pédagogique (ouais), je pense aussi c'est peut-être la formation initiale hein, qui a joué mais c'est comme ça. Mais il n'y a pas cette rigueur là et comme tu disais tout à l'heure par rapport à F, il est trop trop peut-être aussi dans l'animation culturelle, quoi. Pour moi, c'est, alors tant que la personne avec sa méthode traditionnelle a une approche avec les élèves, ça passe ! (c'est ça) mais alors, quand ça passe pas. (mmm) Les élèves, ils viennent et ils me disent euh les élèves ne viennent pas en cours après hein. C'est le danger quoi (mmmm) (1 :15 :40) Bon après quand c'est trop dans l'animation culturelle, ben après, ben ça se ressent aux résultats dans les examens (et oui). Rires (jaunes). Après quand les résultats sont en baisse, mais bon » (Perdir n°2, Séq 12.7).

II.3.2.2 Forces de propositions et d'organisations de projets d'établissement.

En dépit des lacunes pédagogiques de certains enseignants LCP (carences de la formation en lettres modernes et en civilisation polynésienne), le chef d'établissement n°1 reconnaît les nombreuses qualités et en particulier l'implication indispensable des enseignants LCP aux projets de l'établissement. En effet, pour lui, ces derniers sont de réelles forces dans les domaines de la logistique, de l'animation, de l'organisation et de la réalisation de grands événements ponctuant et dynamisant la vie sociale de l'établissement : journée polynésienne, gala et fête d'année de l'établissement, concours 'ōrero sans compter les voyages d'échanges linguistiques et culturels à l'étranger (zone Pacifique et zone européenne dans le cadre des programmes Erasmus). Ainsi en menant les apprenants LCP dans différents projets au niveau interne de leur classe, du palier (liaison 6^{ème}-CM2), du collège (journée polynésienne) ou du territoire (concours 'ōrero, Heiva Taure'a), ils participent au rayonnement de l'établissement lui-même. Les projets intra-inter-établissements ne fonctionnent qu'en présence d'équipes volontaristes et de partenaires engagés dans la communauté éducative. Ainsi dans l'extrait

suisant (Perdir n°1 Séq 4.3), le chef d'établissement relève les différentes personnalités qui ont constitué l'équipe LCP et qui se sont démarquées par leur attributs physiques (voix et stature), convictions religieuses (Séq 4.5 « *atout d'une force religieuse très très importante* ») et leurs talents d'animation et d'organisation des événementiels. En effet, ce type de manifestations n'a pas de secret pour les enseignantes LCP en termes de recherche de lieu approprié, de recherche de partenaires associés, de logistique qui incombe à ces rassemblements publics.

« J'ai eu aussi les deux premières années 2 enseignantes qui se complétaient très bien, alors toujours GT et c'était RM (R M qui est partie à R) voilà et qui était une enseignante de de grande qualité, une force de proposition très très importante. Euh G euh et G, c'est une personnalité très très importante dans la vie de l'établissement, écrasante hein, (-rire de moi-) elle écrase tout le monde de sa taille, (physiquement) voilà physiquement de sa voix de stentor, c'est quelque chose. Et elle a trouvé cette année, cette jeune collègue AT » (Perdir n°1 Séq 4.3).

Le chef d'établissement illustre à son tour l'importance de la culture religieuse des enseignants LCP et plus globalement une des caractéristiques culturelles du système polynésien lui-même puisqu'il s'agit de la prière avant tout événement public au sein de l'établissement laïc. En effet, il s'agit pour lui d'un paradoxe en lien avec la culture et les langues polynésiennes. S'il tolère ces pratiques sociales et religieuses qui sont fondamentalement polynésiennes, c'est qu'il participe du respect des coutumes et usages. En réalité, il s'agit d'une coutume qui est globalement acceptée car elle consiste en particulier en une bénédiction divine car chaque être présent à l'événement, chaque moment à vivre « ici et maintenant », chaque acte, tout est replacé dans les mains de Dieu. Au final, à l'école ou en société, les Polynésiens perpétuent leurs gestes culturels et les fonctionnaires de passage se fondent ou pas dans le contexte local.

« (...) Toujours est-il j'ai touché quelqu'un qui arrive dans l'établissement qui a l'atout de sa jeunesse, qui a l'atout d'une force religieuse très très importante aussi (Séq 4.5). Alors ça fait toujours bizarre d'entendre un chef d'établissement laïc euh mais ça fait partie des paradoxes polynésiens très très importants et en lien avec la culture et la langue (...) » (Perdir n°1 Séq 4.6).

II.3.3 LCP discipline ou « langue de l'espoir »

II.3.3.1 Quand déperdition s'oppose à irréversibilité

Dans les sections précédentes, la LCP avait une connotation plutôt péjorative (langue de la lenteur, de l'aboulie, de l'incapacité) dans les représentations sociales et scolaires, or, dans l'extrait suivant, une nouvelle idée surgit des pratiques enseignantes car il s'agit de la LCP comme « langue porteur d'espoir ». Dans les activités langagières mises en place par l'enseignante n°9 auprès des classes de technologie, la LCP passe pour une discipline de l'espoir pour des motifs patrimoniaux, linguistiques et sociolinguistiques. En effet, si la LCP est traditionnellement la langue-pilier de la transmission patrimoniale, l'enseignante n°9 perpétue cette idée à sa manière. Car elle incite les apprenants à se rendre compte que la déperdition linguistique et sociolinguistique actuelle n'est pas synonyme de processus irréversible. Cela signifie qu'il reste encore un espoir de reprendre et remettre la LCP en activité dans des applications sociales malgré les approximations d'usage (Séq 11.6.1). Elle les exhorte également à comprendre la situation encore « privilégiée » de Tahiti en comparaison avec celle d'anciennes colonies britanniques (Nouvelle-Zélande) et américaines (Hawaï) où les langues d'origine ont été réduites et complètement diminuées. Enfin elle espère dans ses pratiques, véhiculer une prise de conscience de réappropriation culturelle et linguistique auprès de la cellule familiale traditionnelle des parents et grands-parents (Séq 11.6.2).

« (Et donc tu as dit aussi euh pour toi « c'est un espoir, c'est optimiste, qu'ils sont conscients ») Oui voilà ! Que ces enfants en fait soient conscients que euh qui leur reste la langue hein, la langue que ça ne devienne pas une langue d'apprentissage enfin qu'ils vont prendre des cours particuliers ou bien qu'ils vont hein aller dans une euh enfin dans des cours où ils doivent apprendre, ils sont entourés quand même d'un euh, ils sont entourés encore aujourd'hui hein d'un public qui parle le tahitien même si c'est (mélangé ?) approximatif (Ens.n°9 Séq 11.6.1) . Mais il y a encore du parler (mmm) par rapport à d'autres pays donc euh il y a un espoir que ce soit ces élèves-là qui vont prendre conscience à un moment donné et euh ils vont se dire : « un jour ou l'autre je vais parler cette langue-là » (28 :56). Je vais réapprendre mais comme les euh popa'a le font quoi hein, ils prennent des cours particuliers, non, je vais le réapprendre auprès de mes parents, auprès des grands parents (ils sont conscients de ça) j'espère ouais ! » (Ens.n°9 Séq 11.6.2)

II.3.3.2 Quand la LCP permet la réappropriation des valeurs.

Si la LCP est une langue porteuse d'espoir, elle est en particulier celle de la réappropriation des valeurs à travers l'activité d'écriture et l'identification aux intellectuels polynésiens. En effet, en partant d'une notion de programme de lycée intitulée « l'écriture de la langue comme idée de progrès », l'enseignante n°9 a exploité la bibliographie de Henri Hiro, penseur et auteur prolifique polynésien. L'extrait suivant illustre un processus de ré-enculturation à plusieurs niveaux. Il convient dans un premier temps de reconnaître les attentes fortes des apprenants pour se réapproprier les savoirs conceptuels et linguistiques à travers les idées de Henri Hiro : l'enseignante n°9 évoque un souhait « *un besoin fort* » « *C'est quelque chose qui les marque, à travers ses écrits, ses documentaires* » (Séq 12.1). De même, si Henri Hiro est un « héros polynésien » (Pambrun 2010), un personnage charismatique, poète dramaturge, un homme profondément religieux, un politique engagé (Saura, 2008), les apprenants semblent s'inscrire tant bien que mal dans un processus d'identification à celui-ci. Ils finissent néanmoins par écrire et s'exprimer quelle que soit la langue de prédilection, comme l'a souhaité justement Henri Hiro en son temps.

« J'aime la notion de l'idée de progrès : pour les Terminales L, j'ai parlé autour de moi, je les ai ramenés à quelque chose de simple, le personnage de Henri Hiro, on travaille beaucoup sur l'écriture de la langue comme idée de progrès. C'est quelque chose qui les marque, à travers ses écrits, ses documentaires, il y a quand même un besoin fort (Ens n°9, Séq 12.1)(...)»

L'enseignante n°9 indique ainsi le malaise social et linguistique des jeunes qui se traduit par l'insécurité langagière « *ce parler qu'ils ne maîtrisent pas* », « *ceux qui ne parlent pas la langue* » (Séq 12.2). En effet, ils ressentent la pression sociale dévalorisante depuis la génération de leurs parents/grands parents mais à présent, ils éprouvent une forme de soulagement ou de déculpabilisation car « *ils ne sont pas les premiers* », « *ils se sentent un peu rassurés* ». En d'autres termes, cela signifie qu'ils ne sont que les héritiers d'une déperdition linguistique déjà amorcée plusieurs générations avant eux. L'effet colonial est ainsi manifeste puisque le malaise linguistique a été transmis à la génération suivante.

« (...), c'est à dire cette écriture, ce parler qu'ils ne maîtrisent pas, quand ils voient que cette difficulté a déjà été dénoncée ...mmm (ils se sentent rassurés) ouais. (29 :46) C'est-à-dire même il y a 20 ans, ils n'étaient même pas nés et cette question de euh l'écriture, de la langue qui euh qui est en train de se perdre était déjà posée, donc pour eux, ils ne sont pas les premiers à

avoir euh été désignés comme ceux qui ne parlent pas la langue (parlent plus). Donc il y en avait déjà avant eux, ils se sentent un peu rassurés. (Ens n°9, Séq 12.2) »

Pour autant s'il y a conscientisation de la déperdition linguistique, cela n'entraîne pas forcément un engagement pour renverser la tendance. L'action n'est pas inhérente à cette prise de conscience car les jeunes ne réalisent pas leur rôle de passeur, leur rôle charnière entre deux générations et deux états de déperditions de la langue « *Mais pas si conscients que ça que c'est eux qui doivent continuer* » (Séq 12.3). Ainsi comment comprendre ce paradoxe ou comment expliquer cette inaction ? Si apprendre demande un effort, les jeunes en question manquent-ils de volonté ou bien de courage ? Nous pensons que la question est ailleurs. Jusqu'ici dans notre étude, l'enseignement-apprentissage des LCP était négativement connoté, or, il commence désormais à prendre une autre tournure : celle de l'espoir malgré les imperfections pédagogiques et les approximations (d'usage social). Les apprenants reconnaissent volontiers les apports nombreux en concept, en linguistique, en historique/mémoire, en éléments civilisationnels, cela signifie qu'à leur niveau, le phénomène résilient est perceptible. Toutefois, il nous faut encore le relier aux motifs de la résistance passive qui reste généralisée.

« Et euh Mais pas si conscients que ça que c'est eux qui doivent continuer pour éviter (oui oui) Donc pour que dans les années à venir, que cette question-là ne soit plus posée mais je pense que euh non mais ils sont conscients hein ». (Ens.n°9 Séq 12.3)

II.3.4 LCP : discipline à la marge, idéale pour la coéducation.

Dans l'extrait suivant, nous retrouvons une alternative à la lutte contre le décrochage scolaire par la notion de « coéducation » qui renvoie au concept des rapports entre les parents et les professionnels de l'éducation. Si elle redéfinit la relation École-Famille, cela signifie que le jeune est suivi à la fois dans son milieu scolaire et dans son milieu familial grâce aux échanges entre les deux milieux. Dans la littérature sur la coéducation (notamment Sellenet, 2006⁴²² et Feyfant, 2015⁴²³), nous retenons l'idée d'un processus interactif et collectif qui favorise la scolarisation de l'enfant. Les auteurs nous indiquent également les limites de cette notion car les savoirs sur l'enfance sont protéiformes (Sellenet, 2006 :36) d'une part, et la parentalité comme la co-éducation ne se décrètent pas, d'autre part. Cela implique l'idée d'accentuer davantage sur la notion d'aide et de modes de communication. C'est justement ce

⁴²² C. Sellenet, 2006. Parents-professionnels : une coéducation en tension.

⁴²³ A. Feyfant, 2015. Co-éducation: quelle place pour les parents ?

que l'enseignante n°9 a mis en place dans ses pratiques s'agissant d'un public apprenant de série technologique.

« (...) ce sont ces petites thématiques, en fait qui leur permettent en fait de se dire mais enfin ça a l'air tout simple mais euh des fois, ce qu'on me demande aussi c'est de revenir en fait à mon premier euh à mon premier vécu c'est-à-dire à ma famille, donc qu'est-ce que ce que ma famille a comme connaissance (Séq 12.4.1), euh ce qu'est-ce qu'ils ont à raconter comme histoire, par exemple hein, et donc là, ça était une expérience intéressante parce que tout simplement ils ont vu que ben les parents leur donnaient en fait des récits, des petites anecdotes à ramener en classe. (Séq 12.4.2)

Les propos de l'enseignante n°9 illustrent en fait la place centrale des LCP dans cette dynamique d'aide et de communication car elle permet de renouer des liens entre les deux espaces et de valoriser les connaissances des parents en classe. Du point de vue de l'enseignante, le format scolaire de l'exercice de restitution des savoirs familiaux (récits de vie, pratiques ancestrales ou artisanales, des anecdotes, des expériences) peut être un frein pour les élèves qui vivent des situations conflictuelles en interne (Ens.n°9 Séq 12.4.3).

« Bon c'est dur parce que je pense euh qu'ils ont grandi et ils ont plus le même truc, le même contact avec leurs parents (Séq 12.4.3), et c'est là où on voit justement euh que c'est intéressant euh de renouer en fait une certaine relation avec la famille. (31 :39) (c'est Donc le reo a permis cette euh...) Oui, je pense ouais (dans les travaux que tu as menés) (...)»

Toutefois, la LCP est une discipline à la marge du système français au sens positif du terme car la langue véhicule des valeurs et des concepts d'une identité au sens d'héritage culturel que les parents peuvent contribuer à construire ou à reconstruire via la coéducation. De plus, la liberté pédagogique de l'enseignante permet de sortir du cadre purement évaluatif des examens et le libre choix de la langue de restitution des récits de vie (ici) est un facteur désinhibant pour les élèves et parents les plus réfractaires. Au final, la marginalité de la LCP fait sa force car il s'agit d'une discipline vectrice de richesses partagées dans le cadre de la coéducation.

Je pense en fait que c'est peut-être que dans cette discipline là qu'on peut en fait sortir entre guillemets de euh du cadre euh (Séq 12.5)(Donc ça a permis la communication la) avec les parents (avec les parents ?) à renouer

les liens hein, renouer hein ? Je pense « renouer » parce qu'euh au début, c'est euh « Ah non j'ai pas envie de demander à ma maman ». Tu vois hein, des choses, les remarques comme ça. Mais après euh ils te glissent un petit mot » (Ens.n°9 Séq 12.6).

II.4. ÉTAT DES LIEUX DU DISPOSITIF 'ORERO DANS LE SECONDAIRE

Si désormais le grand public connaît les avantages du dispositif d'enseignement du 'ōrero dans le primaire en termes de qualités cognitives et conatives liées à l'orateur (la mémorisation, la diction, la présence sur scène, la gestuelle, l'estime de soi) (Paia, 2017), dans le secondaire, ces derniers ne sont pas autant mis en exergue par manque d'investigations empiriques. Or ce dispositif paraît davantage convenir au collège-lycée pour différentes raisons. En effet, l'enseignement-apprentissage des LCP est assuré dans le cadre des heures variant entre une heure (Langue vivante 3) à deux ou trois heures en LV2 (langue vivante estampillée langue régionale depuis la réforme du collège de 2016). Les enseignants LCP titulaires d'un CAPES ont reçu une formation littéraire et didactique facilitant cet apprentissage. Bien que la critique sociale n'épargne pas les défauts de cet enseignement dans le premier degré en le qualifiant de pratique élitiste et inefficace, nous pensons qu'il faut davantage relever l'initiative pédagogique et contribuer à son amélioration en accentuant sur la continuité primaire et secondaire.

Dans le secondaire, il existe deux mouvements liés au dispositif : les enseignants pro 'ōrero qui s'en réjouissent pour de nombreuses raisons : atouts didactiques et pédagogiques adaptés au public du second degré et en particulier en difficulté, atout patrimonial et littéraire, atout psychologique et enfin rayonnement prestigieux de l'établissement. En revanche, le groupuscule d'enseignants plutôt anti 'ōrero reproche au dispositif notamment son incompatibilité avec les classes d'examen (Première et Terminales), sa dispersion pédagogique, son risque de folklorisation inconsciente et son mimétisme artificiel.

II.4.1. Atouts indéniables du dispositif 'ōrero dans le secondaire :

II.4.1.1 Dimension patrimoniale et littéraire

Le 'ōrero est à la langue tahitienne ce que la littérature est à la langue française. Il représente la quintessence littéraire de la tradition orale. S'approprier cette ressource intarissable, c'est accéder à la référence littéraire, à une forme de rhétorique suprême, celle d'Aristote par comparaison. Ainsi pour le second degré, appréhender et étudier les genres littéraires qui composent l'art oratoire reviendrait à connaître notamment ses Classiques en lettres modernes, ses

Verbes irréguliers en anglais ou ses Tables de multiplication en maths. Cela signifie un véritable apprentissage des bases en LCP. Si le 'ōrero est « l'art des mots qui permet d'accéder à un autre univers » (Enseignante n°4), l'appliquer au milieu scolaire, c'est l'occasion de l'initiation aux richesses littéraires polynésiennes. Les réfractaires au dispositif reprochent l'élitisme de l'enseignement-apprentissage du 'ōrero, cependant, il faut également se rappeler le principe du « concours » qui de facto impose une sélection d'où les hautes exigences. En effet, la fonction d'orateur dans la littérature orale ou l'oraliture requérait des qualités exceptionnelles en rhétorique ancienne et en posture (carrure physique, voix). Cela ne s'arrête pas à l'exercice de la mémorisation/déclamation mais à celui d'un véritable « puits de savoirs », d'une « bibliothèque humaine » ou d'un « registre humain ». Ainsi associer cette haute fonction sociale au niveau du second degré, c'est contraindre le dispositif 'ōrero à une configuration structurelle (horaire, classe, didactique) et pédagogique (compétences, objectif, évaluation) particulière, et compte tenu de la relative jeunesse de celui-ci, il est logique qu'il passe par une phase de tâtonnements et d'ajustements pédagogiques.

Pour l'enseignante n°4, la définition de l'enseignement-apprentissage du 'ōrero est l'enseignement de la littérature polynésienne. Celui-ci permet l'accès à la dimension de l'art des mots à la fois dans la forme et dans le fond : « *Le summum pour moi, c'est le 'ōrero : bien parler, bien dire les choses* ».

« Tout simplement parce que pour moi, c'est le summum de la langue, on n'est plus dans la communication ou simplement le fait d'apprendre à parler de manière quotidienne et courante. Là on est vraiment dans ce qui équivaut à la littérature dans la culture française (c'est-à-dire) Nous sommes dans une autre dimension de la langue, on est dans l'art des mots, on accède à un autre univers à travers le 'ōrero, n'oublions pas que notre société était de tradition orale, forcément les mots ont beaucoup d'importance. Le summum pour moi, c'est le 'ōrero : bien parler, bien dire les choses. C'est pour ça que je le compare à la littérature française parce que c'est une société à tradition écrite ; en tout cas un peu plus que la nôtre et puis voilà pour les enseignants, pour les Français en général, la littérature c'est vraiment le summum de la langue française ». (Ens.n°4.Séq 1.1).

Le dispositif 'ōrero est également un atout culturel indéniable comparable à un service cadastral amélioré compte tenu de sa teneur en termes de récits sur des personnages historiques et mythologiques. Les savoirs de la tradition orale notamment toponymiques bien que non académiques, non scientifiques, détenus par des personnes ressources non qualifiées par des di-

plômes nationaux trouvent leur place dans l’enseignement-apprentissage du ‘ōrero. Il s’agit d’un savoir structurant à la fois au niveau scolaire et social. En effet, pour les apprenants et enseignants, se rendre *in situ* c’est s’appropriier l’espace dans un travail d’écriture en termes de transcription de la parole, de productions de genres littéraires (paripari fenua, pata’u, fa’ateni, fa’atara⁴²⁴) d’une part, et dans un travail de déclamation en termes de restitution, récitation, mémorisation d’autre part. Quant à la population locale et familiale, c’est une réappropriation lorsque ces savoirs sont couchés sur du papier (traces et mémoires) et déclamés sur scène par leurs jeunes adolescents. En somme, le ‘ōrero ré-ancore les Polynésiens à leur histoire et à leur espace grâce à l’école. C’est également un travail de partenariat avec les instances territoriales (mairies, services des traditions orales, associations, conseil des sages) et les individualités détentrices d’un savoir ancestral qui est ici valorisé.

« On a fait le Marae de Tefana, tetaumata (mmm) ensuite on est allé sur le Site de euh Tata’a, voir les empreintes de Pai et on a fait, on a fait euh « te piha’a pape » juste-là en bas, euh en face de C (nom de magasin) ? Il y a une source chez J-C, donc on est allé là. Et euh on a fait le dernier : une autre source là au flamboyant. (Ah oui) Donc euh tout le parcours, euh Serge, il racontait euh les histoires qui a marqué euh tel site, et c’est lui qui nous a guidés tout le long de notre euh visite ! (C’est bien hein ? Il racontait toutes les histoires) Voilà ! En même temps, il montrait les montagnes, les ‘otu’e(pointes). Voilà comment on est arrivé à écrire notre ‘ōrero (...) » (Ens.n°12 Séq 3.6).

Le ‘ōrero est de facto un savoir culturel, un héritage ancestral en termes de valeurs culturelles et de « savoir-vivre » avant de devenir un enseignement. Il s’agit d’un « art oratoire » complet et dense qui s’inscrit aisément à la fois dans les compétences scolaires de réceptions/productions écrites et orales (Ens n°14 Séq 1.5) et dans le développement des attitudes positives de persévérance, d’entraînement et d’exécution finale (aboutissement dans un projet).

« (...) Parce que je me rappellerais toujours de ce qu’un collègue métropolitain disait : « Finalement, je suis d’accord avec la traduction du terme « art oratoire » parce que le orero ce n’est pas uniquement une déclamation, c’est

⁴²⁴ Paripari fenua : Identification toponymique holistique qui inclue la dimension politique, sociale, religieuse, éducative, artistique (arioi), sportive (horue) etc. ; pata’u : rythme scandé ; fa’ateni : éloge ; fa’atara : harangue guerrière.

tout un art où l'on entraîne, l'on prépare les élèves à une manière de faire et non uniquement à une exécution orale » (Ens.n°14 Séq 1.5).

Il devient en fait une pratique efficiente dans le sens où il intègre un changement du rapport de l'élève à l'école. En effet, en réalisant un travail intense sur la motivation, la concentration et l'engagement, l'enseignant LCP réussit à ramener les élèves les plus en difficultés (scolaires, cognitifs, comportementaux) dans le giron scolaire (Séq 1.6).

« Son efficacité par rapport aux apprenants, aux élèves eux-mêmes, euh c'est qu'elle est efficace pour moi premièrement dans la mesure où elle permet de valoriser l'élève en lui-même qui est énormément attaché à ses valeurs culturelles et linguistiques. Deuxièmement permet également de donner plus confiance à l'élève qui souvent j'ai constaté d'ailleurs le choix des deux élèves qui ont remporté le premier prix n'était pas anodin dans mon but en tant que pédagogue parce qu'ils révélaient d'énormes problèmes comportementaux et également cognitifs. » (Ens.n°14 Séq 1.6)

Il participe ainsi de la transformation du rapport à l'école qui devient positif, mais l'enseignant participe également du changement du regard de l'élève sur lui-même car il retrouve l'estime de soi (Ens.n°14 Séq 1.7). Ainsi l'insécurité linguistique et sociale qui caractérise certains apprenants du chapitre V se trouvent réduites par le dispositif 'ōrero. Les propos de l'enseignant n°14 font ainsi échos aux nombreux atouts pédagogiques évoqués dans le niveau primaire.

On va dire euh le fait de les avoir quelque peu induits à être volontaires dans la participation à un concours lui-même m'a permis de recadrer davantage leur concentration et donner une motivation et un regard positif de l'école en lui-même, en elle-même. (Ens.n°14 Séq 1.7)

II.4.1.2. Dimension didactique-pédagogique au service de l'estime de soi

Au titre de savoir ancestral, le concept de 'ōrero charrie un pan de la culture de tradition orale qui est par définition complexe, riche et inspirant en termes didactique et pédagogique pour ceux qui s'y collent. Il s'agit pour rappel d'un dispositif holistique où se trouvent des notions culturelles notamment anthropologiques, civilisationnelles et historiques ; on peut y associer des méthodologies de travail (écriture structures genres littéraires), des compétences linguistiques et langagières (production/réception/interaction écrites et orale) et des pratiques ensei-

gnantes innovantes. Cela signifie qu'il peut particulièrement être adapté à un public en difficulté du niveau secondaire.

C'est la raison pour laquelle l'enseignante n°10 démarre l'apprentissage du 'ōrero en traitant la question du rapport au corps et au mental des élèves afin qu'ils puissent affronter le regard et le jugement du public. Elle réalise notamment un travail de désinhibition à partir des vocables « ha'amā » (la honte) et « ha'ama'au » (faire le clown). L'objectif de ces pratiques innovantes étant de prendre en confiance, en estime de soi et de partir à la conquête de l'autre : le public qui est juge et potentiellement exigeant.

Il nous semble qu'il s'agit ici d'une activité « négatrice » au sens de Homi Bhabha (2007) car elle participe du dépassement de soi, de ses traumas. En effet, la honte est un sentiment qui caractérise des quantités de jeunes polynésiens et en particulier ceux qui sont apprenants LCP. Cela signifie que par absence d'outils ou de référents culturo-linguistiques, l'enseignante aborde le problème sous un autre angle, celui du travail de désinhibition à partir des vocables « ha'amā »(la honte) et « ha'ama'au »(faire le clown). Si tous deux sont des manifestations du malaise social et linguistique provenant lui-même de l'insécurité linguistique et sociale, ce sont tous deux des produits du fait colonial.

« Mais quand par exemple j'arrive à suivre les 4^{ème} en 3^{ème}, alors je travaille avec eux la méthodologie de travail, euh en 4^{ème} hein sur comment on aborde un texte, etc et après la partie écrite, j'ai plus de fluidité dans l'écriture en 3^{ème} parce qu'il y a eu euh consolidation de leurs acquis en 4^{ème}, ensuite ils ont carrément expérimenté, là, je parle du concours 'ōrero (mmmm) et le fait d'avoir fait des exercices pour les désinhiber un peu quoi hein ; je fais tout un truc sur le ha'amā et le ha'ama'au » (Ens.n°10 Séq 3.2/3.4)

L'enseignante adapte ainsi ses pratiques à son public scolaire d'un collège classé en ZEP. Les phases d'apprentissage ne diffèrent pas de celles de la didactique du français et de la didactique des langues, on retrouve notamment un travail de compréhension globale (résumé), sélective (phrases clés) et inférence (points communs) avec le thème du concours. Les finalités du dispositif orero concernent la maîtrise des techniques d'écriture notamment celle d'une déclamation de l'identité reliée à l'histoire du collège. Le canevas d'un discours déclamé débute par l'expression de l'accueil, la déclinaison de l'identité de l'orateur. L'éloge du patrimoine (toponymique, personnage épique, événement historique...) ainsi que le thème du concours constituent le corps du discours alors que le message à véhiculer et la formule de remer-

ciements représentent l'étape finale de l'envoi. Forte de cette expérience de pratique, chaque année, l'enseignante participe avec ses élèves au concours des meilleurs orateurs de Tahiti et Moorea.

« Donc c'est ça après qui me montre à moi qu'ils ont compris ce qu'ils ont écrit parce qu'ils arrivent à le réutiliser. Voilà ! Donc je fais un travail sur le résumé d'une légende, les phrases clés ensuite le travail sur les points communs avec euh le thème de l'année donc la finalité : c'est quand même leur donner à tous une technique d'écriture en suivant le canevas d'un 'orero. (1 :03 :57) Canevas quand je parle de canevas euh genre « Te fāri'ira'a na mua, tō'u parau, euh te paripari fenua, te 'orero, te poro'i e te ha'amaururura'a » (Ens.n°10 Séq 10.2).

Pour l'enseignant n°8, le dispositif 'ōrero a toute sa place dans le milieu secondaire à condition d'une préparation didactique et épistémique précises car la prise de parole dans l'ancienne civilisation répondait à des codes précis et des schémas de pensée qu'elle ne maîtrise pas. Prudente ou limitée (?), elle se réfugie derrière une pratique « grammaticale » ou instrumentalisée de la langue dans le sens d'une étude structurale ou morphologique, du découpage syntaxique, de la recherche sémantique et des exercices articulatoires et de mémorisation. Toutefois, elle reconnaît plusieurs atouts au dispositif qui fonctionne par « pédagogie de projet ». Il s'agit d'un format adapté à son public scolaire : les élèves sont concepteurs et acteurs du projet qui les motive, les engage et leur permet d'acquérir un « esprit critique » dans le sens du dépassement de soi. Au final, ce dépassement de soi est un dépassement des traumatismes. En effet, combattre la honte qui est source de malaise chez plusieurs adolescents en particulier apprenants LCP (chapitre V) et se tenir devant un public dont le regard et la critique peuvent être terrifiants, pour des adolescents en insécurité linguistique, il s'agit effectivement d'une forme de résistance active au sens de « revanche sur la vie ».

« Ils sont concepteurs du projet ; cela peut permettre de développer leur esprit critique ; car pas de regard qui juge, mais donner des conseils pour améliorer sa tenue, sa prononciation, sa gestuelle ». (Ens.n°8. Séq 3.1/2)

Un des grands atouts du dispositif 'ōrero réside dans la complémentarité entre les savoirs culturels notamment toponymiques, mythologiques acquis en primaire et ceux à acquérir dans le secondaire (Ens.n°2, Séq 3). En effet il s'agit d'un ensemble de pratiques où les élèves sont vraiment « en communion avec leur culture » (Ens.n°4 Séq 2.1).

« Ceux qui viennent du primaire et qui entrent en classe de 6^{ème}, ils connaissent déjà. Je prends les élèves de Papara. La plupart du temps, ils font le 'orero dans le but de participer au concours et toute la classe participe. Ils connaissent bien l'histoire. (...) Tous les quartiers ont été étudiés par chaque école. Je l'ai refait cette année avec les 6^{èmes} pour faire la situation géographique, tout le monde peut se rendre compte de l'immensité de P, pareillement à M. C'est un travail enrichissant pour les élèves, moins pour moi puisque je suis natif d'ici ». (Ens.n°2, Séq 3)

II.4.2. Pertinence mitigée du dispositif 'orero dans le secondaire :

II.4.2.1 Projet à tendance culturaliste ou obstacle caché ?

Pour certains enseignants, le dispositif est devenu le projet principal durant un ou deux trimestres tant l'exploitation pédagogique et artistique est vaste. Enseignant autodidacte, l'enseignant n°16 a étudié les arts du spectacle (Conservatoire, personnes ressources) et les a transmis aux apprenants LCP. Fier de son ouvrage, il revendique la dimension conative du dispositif, les élèves se portent désormais volontaires pour être orateurs, portés des costumes et être vus en spectacle (Ens.n°16 Séq 5.4).

« Parce que ça fait plusieurs années que je fais ça, presque 12 ans, et j'ai remarqué que je n'avais plus de travail à faire, c'est eux-mêmes qui le faisaient. Avant, au début il me fallait trouver du orero, c'était difficile de trouver de l'aide pour faire du orero. Là c'est plus le cas, c'est eux-mêmes qui viennent se proposer, parce que tu le vois à travers toutes nos manifestations de la journée polynésienne, quand ils voient tous les orero venir déclamer devant tout le monde avec leurs costumes, avec leur façon de parler, même en jouant aussi ; ah ça leur donne envie ! » (Ens.n°16 Séq 5.4)

Il faut ajouter que le principe du concours développe un esprit de corps, d'appartenance de l'établissement parmi les apprenants LCP puisqu'il s'agit d'être les meilleurs par rapport aux autres. Les élèves sont ainsi mus par la recherche ou la démonstration de l'excellence à travers les activités pédagogiques et artistiques préparées en classe.

« Quand ils voient aussi les danses, surtout aussi à chaque fois Paea quand ils doivent concourir ils remportent toujours le podium, si ce n'est pas le premier prix. Et c'est quelque chose d'important à mon avis, cette activité de Te aha o te reo. Cela permet d'exploiter en commun un thème par collège et

de réaliser un travail magnifique au niveau des élèves ». » (Ens.n°16 Séq 5.5)

Le concours 'ōrero est depuis sa création en 2001 organisé par l'association des enseignants LCP appelée « Te 'aha o te reo » (la corde sacrée de la langue). A l'image de l'association des Historiens-Géographes, des enseignants de langue vivante de Christian Puren, celle des enseignants LCP permet de réaliser des projets annuels dans le but de valoriser leurs disciplines respectives. Au sein de cette instance publique, l'enseignant n°16 peut briller par l'intermédiaire de ses élèves lauréats de nombreuses récompenses. Il s'agit alors d'une reconnaissance des efforts tant au niveau didactique et pédagogique (exploitation d'une thématique commune pour le concours) qu'au niveau de la satisfaction personnelle et collective. En effet, les jeunes ont montré des compétences voire des qualités en tant qu'orateurs, musiciens, chanteurs et danseurs. L'apogée de la joie de l'enseignant est la transmission aboutie « *On dirait que ce sont des adultes qui le font* ». *Ens.n°16 Séq 5.6).*

« C'est-à-dire, qu'est-ce que tu appelles le travail magnifique au niveau des élèves ?) Justement lorsqu'ils viennent taper le tō'ere, faire du tārava, faire le 'ōrero, je peux dire franchement, il n'y a pas photo, c'est vraiment un travail magnifique. On dirait que ce sont des adultes qui le font ». Ens.n°16 Séq 5.6)

Si l'on ne peut retirer le travail épistémique derrière le dispositif 'ōrero, on ne peut s'empêcher non plus de remarquer l'absence de pratiques langagières dans les séances de LCP et l'absence d'évocation de la langue tahitienne comme moyen de communication et comme langue d'enseignement. Il est en effet intrigant de rappeler dans le cadre des visites pédagogiques en tant que formatrice que la norme de la langue d'enseignement devrait rester la langue d'origine. Combien de stagiaires se sont retrouvés dans l'embarras devant un tuteur enseignant le tahitien en langue française au motif d'un public scolaire allophone dans un collège situé en zone urbaine ? La question reste délicate car les enseignants concernés semblent avoir démissionné devant tant d'obstacles didactiques sans que leur situation de détresse soit soulevée.

En outre, pour avoir assisté aux concours de 'ōrero dans le secondaire, la langue française tend à devenir la langue de communication de certains présentateurs-animateurs, au point où on s'interroge sur le but de ce type de manifestation. In fine, quelle image veut-on renvoyer au monde en termes de valeur accordée à la langue tahitienne ? Est-elle une « valeur centrale » ou pas (Hamers & Blanc, 1983) ? Il nous semble s'il faut insister que la norme de la

langue d'enseignement devrait rester la langue d'origine. De même, si l'on ne résiste pas à l'hégémonie de la langue française dans les manifestations culturelle et linguistique, alors, nous participons à la déperdition de la LCP et de sa folklorisation inconsciente. Au final, le dispositif 'ōrero peut-il souffrir d'une dérive culturaliste ou est-ce une créativité pédagogique à tendance artistique ? En d'autres termes, est-ce le rôle du collègue d'enseigner les arts culturels du Conservatoire (tō'ere, tārava, 'ōrero)?

A notre niveau, au lieu de qualifier cet « écart » de défaillance pédagogique, ne peut-on pas y trouver plutôt l'illustration d'une activité interstitielle (Bhabha 2007) ? Il faut ainsi le rappeler, au temps des missionnaires, les danses, chants, déclamations sentimentales ont été bannis. La tendance pédagogique de l'enseignant n°16 s'inscrirait dans une démarche inconsciente de revanche contre cette partie de l'histoire interdite. Une fois de plus, il s'agirait d'une manifestation d'une forme de résistance.

II.4.2.2 Émulation ou pas ?

L'enseignement-apprentissage du 'ōrero ne fédère pas la communauté entière des enseignants LCP aux motifs de contraintes multifactorielles. Lorsque le 'ōrero n'est pas intégré dans la programmation pédagogique en tant que projet de participation au concours, celui-ci se prépare en dehors des cours normaux et très souvent durant la pause méridienne. Les obstacles organisationnels au niveau de l'enseignant et en particulier psychologiques au niveau des apprenants (la honte, l'aboulie) s'installent. En filigrane, l'enseignante indique un désarroi didactique car tout n'est qu'obligation liée au 'ōrero. Au niveau des adolescents qui semblent plus complexés à l'âge pubère, l'enseignante n'arrive pas à les rassembler ni motiver autour du projet par manque de conviction personnelle.

« Alors moi, ce qui est compliqué dans le orero, d'abord c'est de faire participer les élèves. Parce que lorsqu'ils arrivent au collège ils ne veulent plus, ils ont honte. Donc c'est un peu difficile de les trainer tous les midis là, ils ressentent ça comme une obligation. Donc on étudie s'il faut étudier les textes en classe, on peut l'étudier mais après pour faire participer un élève hein, pour qu'il soit participant, ben il n'y a personne qui veut se présenter. La difficulté elle est là hein. (C'est pour ça que tu n'as pas fait les autres années ?) Voilà. C'est pour ça que j'ai arrêté ». (Ens.n°13 Séq 2.1)

II.4.3 Autres atouts non négligeables dans le secondaire

II.4.3.1 Dimension psychologique : entre revanche et révélation de talents

Dans le second degré, les enseignants certifiés ont semble-t-il davantage l'occasion de développer l'enseignement-apprentissage du 'orero qui porte son lot de représentations positives. En effet, comme dans le premier degré, on remarque des changements positifs chez les élèves orateurs et apprenants LCP en termes de confiance en soi, de perte de la honte, d'acquisition d'une certaine maturité, de responsabilisation et de prises d'initiatives (Ens.n°9 Séq 1.5)

De même, si certains apprenants LCP pouvaient souffrir de quolibets négatifs, de représentations discriminantes au motif de leur origine ou éloignement territorial (géographique) grâce au dispositif 'orero, ils valorisent leurs spécificités « locales ». En effet, le rassemblement des apprenants LCP originaires d'archipels éloignés permet des échanges plurilingues. De même, leurs langues vernaculaires sont de plus en plus valorisées dans une politique linguistique volontariste, il est ainsi bien vu, à présent de maîtriser une ou des langues polynésiennes. Les « exclus de l'intérieur » sont désormais mis en valeur. (Ens.n°9 Séq 1.4)

Il s'agit dans l'extrait (Ens n°10 Séq 6.8) d'un élève originaire des îles Australes qui n'ose s'exprimer en classe en raison de ses difficultés scolaires. S'il ne se retrouve pas dans la forme et culture scolaires classiques, le 'orero est le seul dispositif où sa langue est pleinement entendue et valorisée. Ainsi son origine culturelle et linguistique pour une fois, lui donne un atout. A l'issue d'un apprentissage complet typiquement scolaire d'une part, en termes de mémorisation, de mise en gestes, en scènes et en voix, et d'une préparation physique psychologique conséquente d'autre part, l'élève déclame avec vigueur son identité sur scène et remporte le meilleur prix. Enfin bien que la prestation orale n'ait duré que le temps de la déclamation, il n'empêche que le concours aura eu le mérite de changer son comportement au moins en cours de LCP.

*« Quand je participe au concours 'orero, comme on fait aussi bien 'orero, « himene tārava », « 'ōte'a 'āmui » et « rutu pahu », je fais sous forme de spectacles d'où un Heiva, un mini-Heiva : on va dire ça. Et mais par contre : 'orero, 'ori, ... chacun dans sa catégorie, quoi hein. (oui) Et cette année : j'ai envoyé une candidate qui ne parlait pas dans les autres matières ! Le mot « mutique » est même sorti. Et quand 3 semaines avant le concours : On m'a demandé dans la salle des profs. Qui représente le collège au concours 'orero ? **Parce que concours 'orero c'est une histoire de collègue aussi.** Je donne son nom, les profs ils me disent, grande stupéfaction : « celle qui est tout au fond qui ne parle pas ? » Ben moi je dis : chez moi,*

elle parle ! Elle ne parle pas énormément mais elle parle ! Ben, c'est elle qui a gagné hein (hmmmm) 1^{ER} prix cette année ! »(Ens n°10 Séq 6.8)

Tout comme dans le primaire, les élèves en grande difficulté scolaires (comportement et cognition) ou porteurs d'un handicap⁴²⁵ sont valorisés par l'intermédiaire de ce dispositif. Si le sujet a été développé dans la section précédente (II.4.1.2 Dimension patrimoniale et littéraire), il faut ajouter que les valeurs du respect de l'autre, de tolérance à la différence, du respect de la parole sont autant de thématiques étudiées dans les séances de déclamations. Il s'agit en effet pour les élèves marginalisés d'un moment de gloire qui les construit et les place dans un espace qu'ils peuvent également occuper sans discrimination. La dimension psychologique individuelle est un atout essentiel dans cet enseignement-apprentissage. Pour l'extrait suivant, l'élève porteur d'handicap est devenu orateur dans une formation de danseurs appelée Hura Tapairu.

« Pourquoi c'est lui que tu as choisi, pourquoi c'est cet élève que tu choisis pour envoyer au concours. Voilà ! Et c'est vrai parce qu'ils ont des difficultés. Alors j'en ai un. Lui il veut toujours me rappeler ...quoi hein. Il y a 2 ans, j'ai envoyé un orateur qui bégayait en 6ème, il a fini 3^{ème} au concours ! (29 :44) Et là j'ai des nouvelles de lui, il a fait le Hura Tapairu, et il a été l'orateur du Hura Tapairu », (Ens.n°10 Séq 6.6)

II.4.3.2 Dimension « narcissique » de l'établissement

Tout comme l'évoquent la plupart des enseignants LCP, le concours du 'ōrero est également une histoire de prestige et de renommée de l'établissement. Par exemple, durant plusieurs années consécutives (de 2000 à 2006), le collège de Papara n'a cessé de remporter les premiers prix dans la catégorie des meilleurs orateurs ainsi que dans la catégorie des chants polyphoniques (tārava, himene rū'au). Il faut dire que les personnes ressources du district travaillaient étroitement avec les enseignants LCP et les élèves.

A la différence du premier degré, il nous semble que le sentiment d'appartenance ou l'« esprit de corps » est plus marqué dans le second degré au motif que les enseignants LCP forment une équipe de filière au sein des établissements. Autour de ces projets culturels, il est fréquent de voir l'esprit d'entre-aide et de solidarité entre collègues. En effet, il s'agit du prestige de l'établissement qui doit garder le trophée des gagnants année après année constituant ainsi

⁴²⁵ (Ens n°10 Séq 6.6) L'enseignante a envoyé au concours un élève bègue qui a remporté le 3^{ème} prix et deux élèves « mutiques » dont un est arrivé premier.

l'histoire ou la mémoire du collège/lycée. Cela explique également l'émulation générale et en particulier la concurrence de bon aloi entre établissements.

« Ce qui me plaît au niveau de l'enseignement, ou sinon du dispositif, ce qui me plaît, c'est qu'on est uni. Comme moi, par exemple, même si je ne suis pas pour le 'orero, je vais accompagner les collègues parce que on est dans le domaine professionnel. Voilà. Ensuite au niveau des enseignants de reo, ils sont là, et lorsqu'il faut par exemple, parce qu'il faut les accessoires comme les costumes, tout le monde se donne la main ou met la main à la pâte » (Ens n°1 Séq 6)

II.4.3.3 Dimension sociale : lutte contre le décrochage

Les événements culturels et festifs de type journée polynésienne, concours ōrero et galas des établissements sont un facteur de lutte contre le décrochage car ils dynamisent la vie sociale au collège-lycée. L'enseignant n°16 (Séq 8.3.2) incarne l'animateur culturel de l'établissement, il est une force de proposition, de dynamisme et d'organisation d'événementiel. A ce titre, il obtient la confiance de l'administration mais du côté des jeunes, il devient le référent culturel et force leur admiration.

« (...) Par exemple : Qu'on on a décidé de faire la soirée gala, je peux dire que ça, c'est grâce au tahitien qu'on a pu le faire, pourquoi, parce que tout le monde voulait le faire, mais manque d'argent et de savoir-faire » (Ens n°16 Séq 8.3.2)

S'il s'agit d'actions ponctuelles, ces événements ont eu le mérite de marquer positivement l'esprit des jeunes. Il faudrait ajouter à cela le fait que le nouveau dispositif de lutte contre le décrochage scolaire appelé « Heiva Taure'a » (que nous développerons en section III. 5) se base sur le principe d'instrumentalisation positive de la culture. Celle-ci présente effectivement l'avantage de la transversalité disciplinaire et une grande ouverture sur le champ des possibles. L'enseignant n°16 évoque d'ailleurs un phénomène particulier dans les représentations des jeunes par le truchement de l'enseignement-apprentissage des LCP « c'est quelque chose de spécial ».

« (...) c'est quelque chose de spécial. Parce que beaucoup d'élèves que j'ai eus au collège et qui sont partis au lycée, ils ont toujours ce souvenir de ce qu'on a fait (c'est-à-dire ?) Les danses, les orero, toute cette aventure qu'on a menée. (Ils gardent ça en souvenir) Oui, c'est le moment le plus fort pour

eux. Quand je leur pose la question, pour eux c'est ça. Alors qu'avant ça, ils n'aimaient pas rester au collège. C'est pour ça que je dis que ça soulève un dynamisme, pas seulement au niveau du tahitien, mais du collège tout entier » (Ens n°16 Séq 8.3.1).

L'ironie du sort, si on pouvait le faire remarquer, réside dans le fait que la LCP fut interdite durant la colonisation pour des raisons politiques et linguistiques d'assimilation de la langue et culture françaises, et aujourd'hui, c'est le phénomène inverse qui se passe. On lui reconnaît une utilité, celle de faire aimer l'école française et la langue française. C'est dans cette « interstice » sociale et scolaire, en d'autres termes ce paradoxe qu'il faudrait en particulier positionner la LCP. En effet, cela signifie considérer l'élève polynésien dans son environnement réel (conditions socio-économiques défavorisées) avec ses acquis culturels et linguistiques propres. S'il s'agit là d'une sorte de premier pas, il faudrait continuer dans l'interculturel, la rencontre avec l'Autre. Cette altérité est symbolisée par l'enseignant allophone, métropolitain dont les références culturelles sont diamétralement opposées aux siennes. En somme, malgré l'imperfection de certaines pratiques à tendance culturaliste comme nous l'avons évoquée pour l'enseignant n°16 en particulier, il nous faut néanmoins insister sur le fait que ces « dérives ou faiblesses pédagogiques » (Chervel, 1988) participent peu ou prou à la valorisation des LCP. C'est là un tournant essentiel dans l'histoire de l'enseignement-apprentissage des LCP !

II.4.3.4 Dimension artistique

Le dispositif 'ōrero présente une dimension artistique très appréciée des élèves car les compétences sollicitées sont protéiformes. En effet la chorégraphie, la danse, la composition musicale, les chants polyphoniques (himene tārava rū'au), l'art oratoire sont autant d'expression de l'identité polynésienne (Ens n°3 Séq 2.2). Les jeunes peuvent ainsi s'inscrire dans une forme individuelle ou collective artistique de leur choix selon leurs capacités ou volontés. C'est là que réside le succès de cette rencontre annuelle. Quant aux enseignants, les thématiques culturelles proposées au concours deviennent des objectifs pédagogiques inspirants. La transversalité des compétences représente également un facteur fédérateur pour les apprenants qui s'engagent dans ces projets stimulants.

« (...) finalement tous les élèves s'y retrouvent : toutes les compétences des élèves sont utilisées au maximum. (03 : 01) Il y a en qui sont mieux en orero, il y en a qui sont mieux en percussions, il y en a qui sont bons en danse alors finalement ... hmmm pédagogiquement la place de l'identité elle existe à

condition de les faire valoir et c'est là toute la difficulté, (...) » (Ens n°3 Séq 2.2)

Si le dispositif du concours 'ōrero peut révéler un vivier d'artistes en herbe, il n'est pas rare de retrouver d'anciens élèves devenir des chanteurs/choristes reconnus localement, des chefs de groupe et professeurs de danse, des professeurs de chants polyphoniques au Conservatoire de Tipaerui dans la capitale de Papeete.

En contrepartie, il faut ajouter à ce constat positif, un bémol concernant la pratique de l'enseignant n°3 notamment. En effet, ses choix professionnels sont parfois décriés au motif de l'éparpillement pédagogique qui se fait au détriment d'un apport disciplinaire classique en termes de capital linguistique et langagier. Ce type de critique illustre les représentations négatives au sujet de l'enseignement-apprentissage LCP d'autant plus que la tendance à la folklorisation n'est pas toujours conscientisée ni chez les jeunes ni chez certains enseignants LCP.

« (...) ce qui m'intéresse ici dans le second degré, c'est que on n'a pas simplement l'art oratoire, on a tout ce qui est percussions, on a tout ce qui est « Himene tārava rū'au », on a aussi innové là les danses « 'ōte'a 'āmui », vahine tahiti, tāne, enfin finalement c'est une diversité qui plaît aux élèves. (Ens n°3 Séq 2.2.1) Parce que rassembler pour rassembler, faire du orero voilà quelque chose...euh voilà l'élite, non ce n'est pas ça.(Ens n°3 Séq 2.2.2) »

Conclusion : Entre imperfections et écueils pédagogiques

Quels que soient les reproches formulés au sujet du dispositif 'ōrero : l'enseignement élitiste, la dispersion pédagogique entre chant, musique et art oratoire, le mimétisme artificiel avec les adultes (cas de l'enseignant n°16), la tendance à la folklorisation (journée polynésienne, Festival mini-Heiva), ils ont tous un penchant et un aspect positif.

En fait, sous une forme ou une autre, il s'agit d'une appartenance culturelle forte qui demande à être exprimée. Les reproches ou « imperfections » pédagogiques et didactiques participent de la recherche d'une meilleure forme d'expression au sein de l'espace scolaire. Parallèlement la communauté éducative commence à s'intéresser de plus près au potentiel des LCP en termes de valorisation de l'estime de soi des apprenants notamment. Si ces actions culturelles peuvent être revisitées pour éviter les écueils en tant de réduction, de réification de la culture et de la langue, alors, il semble qu'il faille les promouvoir, les développer, les optimiser. De même, si ces gestes professionnels (pratiques pédagogiques) peuvent être qualifiés de « dé-

vians » ou d'imparfaits, il ne faut omettre le fait qu'il s'agisse de produits du fait colonial au sens d'une domination symbolique historique ou actuelle.

Les acteurs sociaux (enseignants LCP) usent de leurs « privilèges » (références culturelles reconnues institutionnellement) pour affirmer leur appartenance culturelle, parfois, celle-ci arrange même les autorités en parlant des chefs d'établissement lorsqu'il faut organiser galas et autres événementiels qui sont des moteurs de dynamique sociale au sein des établissements. Toutefois au final, il s'agit toujours de logiques d'intérêt à minima bipartites. En effet, il convient du côté des enseignants LCP d'affirmer cette appartenance et de lutter contre la déperdition culturelle et linguistique. Trois moyens sous forme d'actions simultanées sont possibles : continuer à pratiquer les LCP et les transmettre en milieu scolaire, les défendre contre plusieurs ennemis (idéologie monolingue (Vernaudon, 2015), conséquences de réductions budgétaires) et les mettre en spectacles pour une diffusion sociale plus large dépassant le cadre scolaire.

C'est le même principe de diffusion recherché par le chef d'établissement en perpétuant ce type de manifestation car il convient de médiatiser l'événement et réussir à garder les jeunes au sein des établissements. Apporter le culturel à l'école semble être un moyen d'intéresser les jeunes à cet espace qui leur était distant à bien des égards (programmes, pratiques pédagogiques, posture d'élève).

En un mot, il nous semble que le dispositif culturel de type 'ōrero présente une forme de consensus car le rapport de l'apprenant à l'école évolue, il se meut en quelque chose de positif. Le même phénomène est perceptible du côté des parents. Cela représente certainement l'atout le plus fort de ces dispositifs culturels.

III. LIMITES ET NUANCES, INCOHERENCES ET INNOVATIONS

Dans cette partie du chapitre VI, nous avons pour ambition de traiter les thématiques qui dépassent les limites de nos catégorisations précédentes qui ont été obtenues à partir d'outils descriptifs et analytiques (analyse de contenu, occurrence thématique) ou interprétatifs (inférence) de notre corpus. La première sous-partie est consacrée aux éléments qui résistent à notre compréhension notamment au motif de leur permanence dans le temps. Quant à la seconde sous partie, elle est consacrée aux incohérences et innovations : l'orientation illustrant l'incohérence sociale, alors que l'association des enseignants LCP « Te 'aha o te reo », le dispositif culturel « Heiva Taure'a » et l'expérimentation bilingue illustreront les innovations liées aux LCP.

III.1 ÉCHOS SUR LES DEVALORISATIONS SOCIALES

« Je n'ai jamais vu un peuple qui rit du fait de ne pas parler sa langue. (...) »

Les résultats du volet précédent ont détaillé les représentations négatives des apprenants au sujet des LCP à la fois dans la sphère sociale et scolaire. Dans cette section, nous verrons que les propos des enseignants font échos à ceux des jeunes sur la totalité des problématiques sociales ou pédagogiques. En effet, malgré le temps les résistances persistent à tous les niveaux de la société qu'elles soient en termes de représentations endogènes (paradoxes intimes, impact du chef de l'établissement) ou exogènes (« relents colonialistes »), elles révèlent toutes un aspect de l'ambiguïté des Polynésiens.

III.1.1 Résistances malgré le temps : entre malaise social et ambiguïté

Comme nous l'avons évoqué, la dévalorisation de la langue tahitienne traverse les générations puisqu'aujourd'hui elle est encore assimilée à la honte, la lenteur et l'incapacité. Si les locuteurs de langue régionale ou minoritaire en France ont subi à leur échelle, les interdits, préjugés, discriminations au motif de leur engagement et attachement à la langue d'origine (Costa 2009 ; Ottavi 2010), il faut préciser qu'à Tahiti, la rémanence du colonial se trouve dans la réaction « néo-colonialiste » d'une partie de la population tahitienne. En effet, selon l'enseignante n°4, l'avenir de la langue tahitienne est sombre car de plus en plus de Tahitiens se comportent avec mépris, ignorance et complaisance dans leur rapport à la langue alors même que les voyants institutionnels (législatifs, curriculaires) sont au vert. C'est pourquoi la

définition du rire nerveux dans les séquences 14.1 « *rit du fait de ne pas parler sa langue* » et dans la séquence 14.2 « *on rit de son ignorance* » peut être analysée sous l'angle d'une forme de schizophrénie (en exagérant à peine) du moment que cette réaction peut évoquer une distorsion de la pensée, des perceptions, des émotions, du langage, du sentiment de soi et du comportement. Ainsi ce rire ou cette distorsion des émotions dissimule un malaise sociétal (intra familial et ou social), une forme d'impuissance également évoquée par les adolescents dans le premier volet.

« Oui le reo est en voie de disparition, les langues polynésiennes sont en danger en Polynésie française, pourquoi ? Je n'ai jamais vu un peuple qui rit du fait de ne pas parler sa langue (Ens.n°4 Séq 14.1). (...)C'est du mépris, on rit de son ignorance, on se complait dans ça » (Ens n°4 Séq 14.2).

Ce qui est manifeste dans les propos de cette enseignante, c'est l'ambiguïté de certains adultes qui s'installent avec complaisance dans un état d'ignorance en termes de capital culturel et linguistique LCP. Pour l'enseignante, c'est une forme de paradoxe intime puisqu'il s'agit d'un combat éthique que devraient mener tous les Polynésiens contre la déperdition culturelle et linguistique. Or, il y a en filigrane un engagement qui n'est pas partagé par l'unanimité polynésienne et cette rupture dans cette réalité crée des crispations sociales généralisées.

Ainsi l'enseignante énumère un certain nombre de situations où les Tahitiens se comportent comme des étrangers à la langue et culture locales. Remarquons pour cela la triple répétition de l'adjectif « plein » dans l'énoncé final de l'extrait Séq 14.3 : « *plein plein plein de comportements comme ça* ». De même, si on observe la triple répétition de l'énoncé dont la première fois est à la forme négative « *C'est pas des Tahitiens* » et les deux fois sont à la forme affirmative « *C'est des Tahitiens* », celle-ci corrobore l'insistance de l'enseignante n°4 pour identifier l'ennemi intrinsèque de la LCP : les Tahitiens eux-mêmes. A ces répétitions, il faudrait ajouter le détail du geste et bruit « *tapotement sur la table* » qui accompagne ces paroles participant ainsi de cette insistance. Enfin l'emploi de l'adjectif qualificatif « *néo-colonialistes* » illustre la violence du conflit qui oppose deux groupes distincts de Tahitiens. En effet, pour l'intéressée, le combat idéologique oppose d'une part, les défenseurs de la cause LCP pour laquelle il faut continuer à parler, transmettre malgré les imperfections de toute nature car l'enjeu est fondamentalement de combattre l'idéologie monolingue (Vernaudon, 2015) et l'acculturation. Et il y a d'autre part, les sceptiques (ou les « *mā 'ohi-sceptiques* ») qui se comportent comme les anciens dominants de la colonisation et qui dénigrent la langue en la

méprisant « *cette société qui réfléchit comme ça et qui te prend de haut* ». Ainsi, entre les deux camps, la violence symbolique est évidente, le rapport de force est patent.

« Je vois de plus en plus de gens comme ça ; j'en ai même une qui m'a dit dernièrement : « ben ouais » c'est le ton que je n'apprécie pas, « ben ouais, tu sais les jeunes maintenant, ils ne parlent plus en tahitien. » (Oui, ça veut dire : t'es nul ou quoi, tu vois pas ? On ne parle plus tahitien. Vous êtes rétrogrades) Voilà, exactement. T'es bête ou quoi, pourquoi tu continues à te battre pour le tahitien, il n'y a que vous qui vous battez pour le tahitien, là on est passé à autre chose. C'est ça, c'est le ton, rien que dans cette phrase-là, tu sens tout cette société qui réfléchit comme ça et qui te prend de haut. Tu as l'impression que c'est pas des Tahitiens, mais des personnes qui viennent de l'extérieur : des néo-colonialistes alors que ce sont des Tahitiens, c'est des Tahitiens qui te disent ça - tapotement sur la table- Tu as plein plein de comportements comme ça » (Ens n°4 Séq 14.3).

III.1.2 Représentations endogènes versus exogènes : entre « résistance passive » et « traces colonialistes »

Les résistances les plus tenaces dans la durée sont celles qui appartiennent au monde des représentations. Dans un premier temps, nous étudions les représentations endogènes des enseignants n°12 et n°13 que nous avons qualifiées de « résistance passive » au motif de leur désarroi didactique et parfois d'un isolement géographique délibérément assumé. En effet, deux éléments factuels peuvent justifier leur désarroi. D'une part, il s'agit de l'instabilité de leur carrière professionnelle doublée de la hiérarchisation existante entre les disciplines quoiqu'on en dise. D'autre part, leur parcours professionnel met en exergue la complexité relative à la formation continue en LCP laquelle discipline souffre justement d'un manque flagrant en termes de cadrage et de pilotage au niveau des institutions de la DES et du Vice-Rectorat. Ainsi, elles ont occupé des postes de vacataires, contractuels, maitres-auxiliaires dans plusieurs établissements de Tahiti durant 13 à 15 ans avant d'être titularisées et stabilisées. Cela signifie qu'elles ont vécu de l'intérieur les difficultés d'adaptation aux différents chefs d'établissements, aux différents équipes LCP, aux différentes équipes pédagogiques. Dans ces divers milieux (spatiaux et humains), non seulement il s'agissait de trouver sa place individuelle dans une configuration humaine en perpétuel changement (au gré des rotations annuelles d'enseignants métropolitains entre 25-50% en moyenne selon les établissements de Polynésie), mais il s'agissait également de placer la LCP au milieu de ces cercles dynamiques

sans toujours trouver de point d’ancrage dans le groupe de LCP déjà existant. Dans ces conditions, on ne peut que saluer leur persévérance, résistance physique et mentale.

A l’opposé de la « résistance passive » issue des représentations endogènes, nous retrouvons les propos intrigants car empreints de traces colonialistes appartenant à des enseignants-personnel métropolitains. Dans les faits, il s’agit d’un courrier réalisé par le syndicat des enseignants du second degré adressé au chef d’établissement à la veille de départ de celui-ci, au terme du contrat de 4 ans. Cette lettre « condamne » la pratique de la langue tahitienne au sein de la classe au motif que les jeunes profèrent des incivilités dans cette langue (Perdir n°1 Séq 8.1). Si ce document met à mal l’institution compte tenu de sa teneur symboliquement conflictuelle, il souligne également l’existence de logiques internes sous forme de rapports de force exercés par les groupes de pression que sont les syndicats. A Tahiti, les syndicats des enseignants du second degré sont majoritairement composés de métropolitains quelle que soit la faction politique (de droite ou de gauche). Par ailleurs, dans notre groupe d’enseignants LCP, les enseignants n°1 et n°3 ont occupé des postes à responsabilité au sein de ces organisations de protection des intérêts communs. Cela signifie qu’ils maîtrisent les rouages de la politique syndicale. Toutefois, la doléance exprimée par le dit syndicat pour faire interdire la langue tahitienne en classe indique l’absence d’enseignants engagés dans la défense des langues régionales ou minoritaires qu’ils soient natifs ou expatriés.

« Et on a une vraie difficulté aussi, enfin moi, j’ai lu un truc qui m’a horrifié récemment hein, j’ai reçu un courrier syndical là avec un certain nombre de revendications de fin d’année comme il est de bon ton de faire surtout quand le chef s’en va, on lui dit des choses qu’on n’a pas osé lui dire avant (rires). Mais une des choses qui était écrite mais pratiquement en l’état c’était interdire aux élèves de s’exprimer en reo en classe ! (ah oui) (22 :43) »(Perdir n°1, Séq 8.1).

De même, l’expression du « retour en arrière » dans l’énoncé « *il me semble que c’est un petit retour en arrière* » (Séq 8.2) sous-entend un discours d’un temps révolu mais qui persiste dans les schèmes mentaux métropolitains. Il s’agit clairement d’une rémanence du colonial. En effet, cette interdiction illustre des attitudes impérialistes alors que la situation politique ne les permet plus. Si la Polynésie française n’est pas la France au sens politique et culturel, des individus ne l’ont pas encore intégrée.

« Alors moi je comprends, si tu veux, le reo étant véhiculaire d’un certain nombre d’injures etc. etc. bon (ça c’est autre chose !) ça je peux le com-

prendre (oui) mais prononcer l'interdiction du reo, ça m'a, il me semble que c'est un petit retour en arrière (Oh oui oui) » (Perdir n°1, Séq 8.2).

Dans l'extrait (Séq 8.3-4), il faut noter l'embarras du chef d'établissement qui ne sait comment nommer l'attitude de ces métropolitains « *je ne sais pas quel est le terme un peu basique* ». Pour cela, il crée un néologisme par le terme « *d'anti-réoisme* » pour désigner les réfractaires des langues polynésiennes (reo mā'ohi en tahitien). En fait, il reconnaît les traces du colonialisme par l'emploi de la locution adverbiale « quand même » qui atteste de cette reconnaissance tandis que le choix du vocable « relents » apporte une note désagréable d'amertume. En effet, cette interdiction provoque l'effet d'un véritable choc pour lui faisant partie des métropolitains sensibles aux problématiques des langues régionales et minoritaires. Si les auteurs de ce courrier syndical peuvent être des métropolitains opposés à l'intégration dans la culture du pays comme il l'a évoqué par ailleurs, il n'empêche que d'autres hypothèses peuvent expliquer cette interdiction choquante de la pratique de la langue tahitienne en classe. Il peut s'agir de passivité, d'immobilisme ou d'impuissance face à une situation sociolinguistique complexe à minima de bilinguisme soustractif (Hamers & Blanc, 1983) qui complique le travail des enseignants. Le chef d'établissement utilise le vocable de « tahitianismes » pour désigner les termes de l'insistance « pa'i », « ho'i ». Tout cela illustre en fait la nécessité d'une réflexion sur l'altérité dans le milieu éducatif du second degré à Tahiti, tant les incompréhensions sont perfectibles mais « invisibles ».

« Bon, ceci étant, ce sont pas des profs qui vivent là depuis longtemps je pense ceux qui ont fait cette demande-là » (Perdir n°1, Séq 8.3). « Voilà mais il y a voilà il y a quand même quelques relents d'anti d'anti-réoisme, je ne sais pas quel est le terme un peu basique » (Perdir n°1, Séq 8.4),

C'est également grâce à cette sensibilité pour les langues régionales et minoritaires en tant que basque d'origine que le chef d'établissement cherche à comprendre les hypothèses de cette revendication atypique dans le cadre d'une protection des intérêts communs. En effet, pour lui, le motif de cette violence symbolique est la méconnaissance des structures linguistiques des langues respectives « *tout ça étant alimenté encore une fois je pense par une méconnaissance complète des structures de la langue* » (Séq 8.5). En fait, les interactions entre les enseignants métropolitains et les élèves polynésiens devraient être riches en échanges via les pratiques enseignantes qui devraient être revues par rapport aux références et valeurs des jeunes océaniens. S'il faut apprendre à les connaître dans leurs différences, il faudrait commencer par apprendre les mécanismes des langues d'origine. C'est l'idée qu'il suggère en filigrane car

l'interculturel serait une des clés pour comprendre la complexité des conflits symboliques. Ce qui paraît en hologramme dans ce témoignage, c'est également le malaise réciproque du côté des enseignants métropolitains qui se retrouvent eux-mêmes en insécurité linguistique méconnaissant totalement l'autre, le jeune polynésien et sa langue. Or une formation en LCP serait nécessaire pour les professeurs métropolitains afin d'analyser les interférences entre les deux langues, afin de s'attarder sur les points d'achoppement entre les langues dans une démarche compréhensive et interculturelle. Cette révélation de l'interdiction indique au final que la dimension éthique et politique du personnel enseignant et administratif dans le second degré a un énorme impact sur le système éducatif polynésien. En effet, les références culturelles des adultes métropolitains sont à l'extrême opposé de celles des enfants polynésiens, or ces deux groupes sociaux se fréquentent dans le même espace public. De même, les mouvements et flux de communication devraient être circulaires et non descendants voire condescendants au détriment des jeunes. La complexité du second degré à Tahiti n'a donc pas fini de nous intriguer, il serait logique dans un futur prochain d'explorer cette partie de la population afin de confirmer-infirmier les traces de propos « néo-colonialistes ».

« Euh tout ça tout ça étant alimenté encore une fois je pense par une méconnaissance complète des structures de la langue » (Perdir n°1, Séq 8.5)

III.2 ÉCHOS SUR LES DEVALORISATIONS EN MILIEU SCOLAIRE

III.2.1 Entre risque de folklorisation et nécessité de formations de formateurs

Dans les extraits suivants, l'enseignante n°4 souligne deux tendances qui résistent au temps, il s'agit de la réduction de la langue tahitienne à un rôle folklorique (Séq 14.5) et les lacunes didactiques dans la formation des enseignants (Séq 14.7). En effet, dans le premier extrait, l'enseignante met en lumière les faux-semblants, les prétextes, les ambiguïtés des Tahitiens aujourd'hui lorsqu'ils perpétuent le phénomène de hiérarchisation entre les langues au lieu de privilégier leur complémentarité dans les espaces sociaux (famille et société). La référence au « Heiva i Tahiti » qui est le festival de danse et chants dits traditionnels en juillet est un élément d'analyse à relever parce que l'événement annuel est devenu l'un des seuls lieux d'application sociale de la langue tahitienne car les chants et les paroles des danses, les pas et types de danses sont en tahitien. Pour autant, la langue d'enseignement de ces arts est trop souvent la langue française en dépit du combat mené par des grands chefs de troupe à l'instar du regretté Coco Hotahota pour défendre et transmettre la langue tahitienne.

Au final, à l'exception du Heiva, force est de constater que l'application sociale du tahitien s'est raréfiée. Par ailleurs, il convient de rappeler que la mise en concurrence de la langue

française et tahitienne sur le territoire polynésien est une facette du fait colonial. L'extrait suivant (Séq 14.6) atteste de cette rémanence.

« Ça commence à me baver ce genre de comportement. Alors le tahitien, la langue tahitienne, c'est bien pour le Heiva ! Mais quand ça prend un tant soit peu euh du temps dans les familles et dans l'appréciation des gens, non, là, c'est pas bien. C'est pas bien parce que ça va nuire au français. Je ne vois pas en quoi ça nuit au français hein, ça doit être complémentaire » (Ens n°4 Séq 14.5) (...) Ça ne s'oppose pas le fait d'apprendre plusieurs langues, ça ne s'oppose pas et ça ne doit pas s'opposer » (Ens n°4 Séq 14.6).

Concernant l'extrait (Séq 14.7), il illustre le réel problème de la didactique du tahitien et de la formation des enseignants/formateurs. Celui-ci a été soulevé à l'instar des enseignants n°1, 3, 14. En effet, combattre l'idéologie monolingue issue d'un état colonial passe par une réflexion didactique et pédagogique en faveur d'une démarche plurilingue et interculturelle des LCP. Pour autant, celle-ci sera vaine sans la formation des formateurs LCP sur laquelle repose une bonne partie du système éducatif polynésien. Ainsi selon l'enseignante n°4, l'ignorance et l'incompétence des enseignants LCP en didactique des langues notamment explique la mise en compétition des langues les unes avec les autres.

« C'est nous qui les mettons en compétition, on les met en compétition nous en tant qu'enseignants. Les enfants ne doivent pas subir cette compétition. C'est nous, par nos manques et nos incompétences qui mettons les langues en compétition parce qu'on ne sait pas enseigner le tahitien. Non, iaaa c'est difficile on met en compétition avec la langue française et la langue anglaise ! La langue anglaise parce que c'est une langue internationale et la langue française parce que c'est la langue du pays. Donc forcément la langue tahitienne est complètement écrasée. Ça c'est à l'école hein. » (Séq 14.7).

III.2.2 Résistances dans la formation du premier degré

Parmi les obstacles qui résistent à l'enseignement-apprentissage des LCP, en 2015, figurent les représentations des enseignants du premier degré. Comme l'a déjà évoqué l'enseignante n°4, la LCP est considérée comme une discipline secondaire au motif de son volume horaire (2h40) par opposition aux matières dites fondamentales avec 5 heures de français et maths.

« Paradoxalement quand tu es instituteur institutrice, c'est difficile de faire du reo (beaucoup m'ont dit ça aussi) parce que tu as tellement de disciplines

à gérer déjà et puis on te fait comprendre que le français et maths sont plus importants (...) ((Ens.n°4.Séq 4.2) ».

Un autre élément rentre en ligne de compte puisqu'il s'agit de l'influence potentiellement perverse de l'inspecteur IEN dans les circonscriptions pour le primaire tandis que dans le secondaire, c'est l'influence du chef d'établissement qui peut favoriser ou pas le développement des LCP (octroi d'heures d'enseignement supplémentaires ou complémentaires selon les besoins). Ce constat est au final alarmant dans le sens où l'évaluateur (inspecteur IEN) et le chef d'établissement (qui évalue par une note administrative l'engagement et le rayonnement d'un enseignant dans la vie sociale de l'établissement) exercent une pression par ce contrôle sur les enseignants. Cela signifie que les rapports humains sont forcément biaisés entraînant par cela des logiques d'arrière-plan complexes.

« (...) Et dans le primaire, la représentation qu'on a des langues polynésiennes, le statut qu'on leur donne n'est pas un statut privilégié. C'est vraiment les maths et le français et puis le dada de l'inspecteur bien sûr, quand on a un inspecteur qui aime bien les arts visuels, bien sûr tous les instits de la CIRCO aiment bien les arts visuels ; si c'est le reo et ben tout le monde va se mettre à faire du reo, enfin bref de un : c'est assez difficile dans le primaire au niveau de l'enseignement des langues polynésiennes » (Ens. n°4 Séq4.3)

III.2.3 Discipline encore sous-estimée et impact du chef d'établissement

L'expérience de l'enseignante n°10 qui remonte pourtant au début de sa carrière professionnelle (année 1990-2000) témoigne d'une réalité qui n'est pas si révolue qu'on ne le pense, à en juger par les différentes anecdotes dans le temps. En l'occurrence, dans cette situation, la LCP était considérée comme une « matière en bas de l'échelle » sous prétexte qu'elle est issue d'une tradition orale. Si bien que le chef d'établissement de l'époque avait refusé de fournir des cahiers aux apprenants de LCP (dans le cadre de l'aide sociale auxquels ont droit certains élèves). Ce type de réaction de la part d'un chef d'établissement ne serait heureusement plus acceptable aujourd'hui.

« Voilà. Certains étaient conditionnés comme ça hein. (Hhhh) (...) à cette époque là-bas, on était une matière du bas du tableau hein. » (Ens.n°10 Séq 4.4)

Plus récemment, la même enseignante témoigne d'une nouvelle déconsidération pour la LCP au niveau cette fois-ci de la structure SEGPA (public en difficulté) de son établissement. En effet, l'administration motivée par des raisons budgétaires opère des choix dans la répartition des heures d'enseignement or celles-ci ne sont pas adaptées aux besoins réels du terrain. Il y a même des injustices que ne manque pas de dénoncer l'enseignante n°10 en négociant directement avec ses collègues de langue anglaise. Cette nouvelle tension illustre l'impact de la direction dans la répartition horaire des enseignements de langue en particulier. Elle rappelle l'importance qu'on accorde à la langue anglaise en tant que langue internationale à forte valeur économique (selon Calvet) tandis que le tahitien n'a qu'une portée locale, territoriale et culturelle d'où sa rétrogradation dans les représentations.

(...) donc tu dis que ça dépend de la direction ?) Ah oui !!! Parce que même les heures attribuées dépendent de la direction. Là par exemple au collège de T, il y a 4 ans, la SEGPA n'avait pas d'heures de tahitien ! Il a fallu qu'on négocie des heures avec euh les...l'anglais qui, eux, à la SEGPA ils avaient 3h d'anglais. Et les profs du SEGPA, ils disent c'est du grand n'importe quoi. Et encore là, ils veulent me donner 2h et eux garder qu'une heure ! (hhhh) Pour te dire. (Ben oui ben oui. Donc il a fallu négocier entre enseignants,) entre enseignants (entre disciplines entre filières pour euh...)
(19 :45) (Ens.n°10 Séq 4.5) (...) Mais maintenant tout dépend aussi de la direction ».

De son côté, le chef d'établissement n°2 illustre dans l'extrait suivant (Perdir 2 Séq1.13) l'impact d'un chef d'établissement dans la valorisation ou pas d'un enseignement de langue en particulier. En effet au fil des réformes qui tendent vers toujours plus de concurrence entre les langues (dont la réforme du collège en 2016 sur l'enseignement précoce des langues), les enseignants des disciplines linguistiques sont contraints de mener une véritable bataille dans le cadre de la « guerre des options » (Calvet) afin de garder leur service d'enseignement. Cette pression politique et budgétaire entraîne des répercussions parfois désastreuses au sein des établissements secondaires qui gèrent à leur niveau et à la fois, l'insécurité professionnelle des enseignants et les incompréhensions des apprenants lorsqu'ils subissent une orientation à défaut.

A leur disposition, les chefs d'établissement possèdent une marge de 10% d'une ligne budgétaire de l'établissement qu'ils dirigent dans le cadre de l'autonomie propre aux établissements secondaires. Cette véritable « anse » de liberté leur octroie un pouvoir non négligeable que

confirment les propos de l'enseignante n°10. Ce pouvoir illustre ici les actions conséquentes du chef d'établissement menées en faveur LCP, à la demande de la communauté éducative (Option facultative dès 6^e/5^e 1h puis 3h en LV2 en 4^e 3^e et 50% Lv2 tahitien, 50% Lv2 espagnol).

« Dans le cadre de l'autonomie de nos établissements secondaires donc les chefs d'établissements pouvaient quand même mettre en place ce type de projet et répartir un peu les moyens, pas beaucoup, hein, on avait à peu 10 % de marge de manœuvre mais qui nous permettait de mettre en place ce qu'on appelle euh en Option facultative du tahitien. (7 :27) (mmm) dès la classe de 6^eme, 6^eme-5^eme. En 4^eme- 3^eme, on avait la possibilité d'offrir, de proposer en tout cas à nos élèves euh 3h de tahitien en LV2 en langue vivante 2 en 4^eme et en 3^eme. Mais c'est vrai que le nombre d'heures dédié au tahitien varie en fonction de la politique menée par le chef d'établissement, par la communauté hein »(Perdir n°2 Séq 1.13)

III.3 RESISTANCES INSTITUTIONNELLES

III.3.1 Manques de cadrages et de pilotages évidents

Selon l'enseignante n°6 (Séq 2) qui est la chargée de mission LCP, formée sur le tard par le service d'État du Vice-Rectorat, la rémunération en HSE (heure supplémentaire effectuée) est dérisoire pour mener des tâches chronophages et administratives relatives à sa fonction. Ses missions consistent en l'inspection pédagogique, en formation des enseignants (formation continue) et en organisation des examens. Compte tenu des besoins réels et colossaux sur le terrain, elle appelle de ses vœux la création d'un poste d'inspecteur LCP. Or depuis qu'elle est certifiée, une quinzaine d'années, aucun poste d'inspecteur LCP n'a été créé. Par ailleurs, ses prérogatives en tant que CMI se limitent à l'émission d'un avis pris en compte par IGEN-Lettres pour l'avancement ou la promotion dans la carrière des enseignants. S'il peut s'agir d'un pouvoir en apparence bénin (simple formalité sous forme d'avis), il n'empêche que son rapport peut avoir une portée capitale dans une carrière. En effet, le jury académique s'appuie sur son document pour valider ou pas la visite d'inspection. La réalité professionnelle d'un chargé de mission en LCP relève ainsi d'un véritable sacerdoce.

« Est-ce que t'as des prérogatives, des pouvoirs ? non. (Comment ça se passe ?) Peut-être juste des avis, tu vois, je donne juste des avis quand je vais inspecter par exemple même sur les promotions en hors classe, j'ai juste des avis à émettre mais je n'ai pas du tout de pouvoir décisif, si tu

veux. *(Et quand tu fais des inspections, pourquoi tu dis que tu n'émetts que des avis ? ah parce que c'est le travail du chargé de mission parce qu'il n'y a pas d'inspecteur ?) ouais. (Mais qui c'est qui ... ?) Ben, il y a le Vice-Recteur, notre doyen après il y a le Jury académique qui a le pouvoir de décision. Bon généralement, ils suivent hein. (D'accord c'est le jury académique qui prend la décision) de valider...tout ça. (je ne savais pas comment ça se passait). Si, si, ils se basent sur les rapports, tout ça et après ils valident ou pas ».* ((Ens.n°6 Séq 3)

III.3.2 Continuité versus ruptures

Comme nous l'avons évoqué dans les sections précédentes, l'enseignement-apprentissage des LCP souffre du manque de cadrage et de pilotage car le référentiel du CECRL est un outil limité pour les formateurs et les enseignants LCP. Selon l'enseignant n°3 (Séq audio 16 :39), le cadre institutionnel européen de référence des langues (CECRL) est l'équivalent d'un « arrêt sur image » dont l'objectif est l'harmonisation des pratiques et des compétences sous forme de socle commun des connaissances en LCP. Or le désarroi didactique de plusieurs enseignants LCP traduit en fait un désarroi systémique. En effet, le transfert du cadre européen, les modèles d'enseignement des langues vivantes et régionales ne sont pas transposables à la situation sociolinguistique de la Polynésie tant celle-ci est complexe. La langue tahitienne n'est plus la langue maternelle des jeunes et cette déperdition a démarré avec la génération de leurs parents et ou grands-parents des années 60-70. Quant à la langue française, elle n'est pas non plus la langue maternelle au motif de l'existence d'une inter langue nommée « le parler local », une forme d'hybridité entre la langue tahitienne et française soit au niveau de la syntaxe soit au niveau du lexique (ou « le mélange » ou « le franco-tahitien » entre autres désignations). Cela signifie que la didactique des langues vivantes et régionales basées sur l'enseignement des langues européennes ne peut convenir à la situation sociolinguistique locale. Il convient de rappeler que le statut politique de la Polynésie est celui d'une collectivité d'outre-mer dotée d'une autonomie interne mais pas d'un statut de région. Lorsque le capes de tahitien est créé en 1997, il rentre dans la section K de la langue bretonne (capes bivalent français-breton) au même titre que n'importe quelle région de France. Ce fut le même cas pour les langues kanak (Ottavi, 2010).

Prenons l'exemple d'un modèle de configuration pédagogique appelée perspective actionnelle (Puren, 2006). Il peut s'agir d'une situation où un travailleur Polonais part en Grèce pour occuper un emploi, celui-ci doit pouvoir communiquer dans son nouvel environnement avec ses nouveaux partenaires. Puren parle ainsi de l'« agir social » mais ce modèle est-il transférable

tel quel à Tahiti ou à la Polynésie française ? La réponse est négative à l'évidence. On touche ici les limites de la transposition du cadre européen et de la démarche actionnelle, on ne peut l'appliquer dans l'absolue. Pour autant, les enseignants LCP rivalisent d'ingéniosité, de créativité pour adapter, fabriquer et faire correspondre aux attentes de la démarche actionnelle. A minima, ils parviennent à imaginer des situations de communication effective réelle du même genre que l'immersion linguistique.

En somme, force est de constater que les résistances malgré le temps qu'elles s'expriment à travers le « malaise social », la « résistance passive », « l'ambiguïté polynésienne », le « risque de folklorisation » dans le cadre de représentations endogènes, mais également dans celui des représentations exogènes en évoquant « les relents de colonialistes », toutes semblent converger vers un unique motif : il s'agit d'un effet de l'ordre colonial. A partir de cela, à l'instar d'un mal à éradiquer, le remède symbolique semble se trouver dans une perspective holistique de la question des enjeux à la fois éthiques et normatifs de l'enseignement-apprentissage des LCP.

III.4 INCOHERENCE OU L'ORIENTATION PAR LES LCP : CRISTALLISATIONS DE TENSIONS

Le sujet de cette section a fait l'objet d'une communication orale et d'un article (à paraître) intitulé « Quand les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage du tahitien dans le secondaire se racontent... » et présenté dans le cadre de la Journée de recherche en Éducation à l'ESPE de Tahiti en mai 2018.

III.4.1 Contextualisation

Globalement le second degré se caractérise par les spécificités « disciplinaires » et les choix stratégiques d'orientation, l'enjeu de l'orientation étant primordial pour l'avenir de l'élève. A notre niveau, il nous importe d'interroger la place des LCP lors des phases d'orientation et notamment lors des conseils de classe. Si l'acceptation sociétale des LCP n'est plus à démontrer au vu de l'engouement général pour les manifestations culturelles célébrant l'identité polynésienne (courses de pirogue, danse et chants dits traditionnels du Heiva en juillet), sa place au collège est ébranlée dans le cadre des choix d'orientation. En effet, lors des conseils de classe en particulier sur les paliers d'orientation, il est d'usage de proposer la classe LCP aux élèves identifiés « en difficulté » alors que les « bons élèves » sont plutôt dirigés en classe d'espagnol, de mandarin ou encore d'anglais renforcé. Si cette pratique ne s'appuie sur aucune étude scientifique, l'argument consensuel est l'obtention du diplôme du DNB bien que

ce dernier ne conserve qu'une valeur symbolique. De même, si la hiérarchisation des disciplines et la concurrence des langues (Calvet, 2005)⁴²⁶ n'épargnent pas les LCP, la demande sociale reste forte dans le sens des enseignements à fort potentiel économique. En tant que parent, la recherche de stratégies de réussite scolaire et sociale est légitime toutefois l'ambiguïté s'installe lorsque la sélectivité faite par la communauté éducative se fait « par le bas » pour les élèves moins performants en termes de résultats scolaires. Ainsi il convient de mieux comprendre les différents aspects de cette orientation (par le choix de langue « subie »), pourquoi et comment persiste-t-elle alors que le contexte institutionnel et socio-politique est plutôt favorable à la valorisation des LCP. En fait, cette thématique est motivée par un postulat de départ qui pose la classe des LCP comme un « creuset de mauvais élèves », conséquence d'une orientation systématisée à défaut, par les LCP.

L'enjeu de cette partie est triple. Il s'agit de comprendre une réalité de notre expérience de praticienne depuis 2002 : comment cette sélection des LCP par le bas est « prise au piège » dans un système holistique au sens où elle est un effet de l'ordre colonial. D'ailleurs, notre ancienne posture a certainement participé du déterminisme socio-culturel dénoncé par les sociologues (Bourdieu et Passeron, 1970). Le second enjeu est la restitution de la parole des apprenants et enseignants LCP. Si rapporter leurs représentations de la langue et culture d'origine dans le cadre scolaire et social reste un fait original, il nous importe de restituer leur expérience confrontée à la question de l'orientation qui cristallise des tensions quoiqu'on en dise et de mettre à jour leur vision du fonctionnement des collèges-lycées. Enfin le troisième intérêt porte sur la confirmation versus l'infirmité des deux premières hypothèses de recherche : participation à la ghettoïsation des LCP au motif d'une orientation systématisée.

III.4.1.1 L'orientation : ancrage institutionnel

A l'échelle nationale, sanctionner les difficultés scolaires par une orientation sélective est une procédure courante. La hiérarchisation des langues, la constitution des classes d'élite (latiniste, hispanique, germanique, sinisante), l'offre scolaire ont toujours représenté des leviers importants au sein de chaque établissement secondaire. Ce sont souvent les élèves les plus favorisés socialement ainsi que les meilleurs élèves qui choisissent ces options (latin, allemand), à résultats scolaires donnés. Dès lors, les latinistes et les germanistes se retrouvent dans les meilleures classes, ce qui ne serait sans incidence ni sur leurs résultats ni sur leur orientation ultérieure (Duru-Bellat et Mingat, 1997 ; Landrier et Nakhili, 2010⁴²⁷). Ainsi la

⁴²⁶ Calvet, L-J. (2005). La guerre des langues et les politiques linguistiques.

⁴²⁷ Landrier & Nakhili. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France.

lutte contre ces phénomènes est loin d'être gagnée. Les travaux de Broccolichi (1995)⁴²⁸ et ceux de Prost, Caplat et Caspard (2004)⁴²⁹ nous apprennent que les changements notoires liés à l'orientation sont apparus dans les années 80 lorsque la conjoncture économique a évolué, entraînant une forte demande sociale de poursuite d'études et une valorisation des diplômes. Du côté institutionnel, la notion de « réussite de tous au collège »⁴³⁰ a modifié les modalités d'orientation qui s'assouplissent en évitant le tri par les performances scolaires. Des variables structurelles d'accueil au niveau local et régional constituent également des conditions d'affectation des jeunes. Cela n'empêche pas que les publics restent typés socialement selon les travaux de Lemaire (2008, cités par Landrier et Nakhili, 2010).

Au niveau du territoire polynésien, si le système éducatif est une copie du système métropolitain en termes de curriculum⁴³¹ et de diplômes⁴³², ces paramètres sont également visibles en particulier les inégalités relevant du rapport des familles à l'école et du fonctionnement même du système éducatif, générant des disparités non négligeables : sous qualification (ISPF 2012), forte résistance de l'illettrisme, absolu ou relatif (CTC 2014 :104)⁴³³.

Par ailleurs, il est nécessaire de rappeler les principaux facteurs expliquant l'échec scolaire dans les rapports officiels tels que ceux de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, de la Cour des comptes, de la chambre territoriale des comptes notamment. Il s'agit primo du « déterminisme géographique » relié à l'éparpillement des îles et à l'insuffisance des infrastructures scolaires qui desservent la scolarité des élèves. Secundo, la « jeunesse » du système éducatif polynésien (deux siècles d'acculturation française) et tertio, l'origine sociale des élèves étroitement associée à leur destin scolaire, sont accusés de provoquer la déscolarisation voire l'échec scolaire. En outre, le rapport de l'Agence Française de Développement (AFD) a montré le seuil de pauvreté critique de la population locale dont sont issus les sujets de notre étude. Enfin sur le plan institutionnel, les directives de la Charte de l'éducation, érigées en loi

⁴²⁸ Broccolichi, (1995). Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire.

⁴²⁹ Prost, 2004., op.cit.

⁴³⁰ Bulletin officiel n°15-1989.

⁴³¹ Depuis 2016, quelques adaptations au contexte local sont désormais visibles dans les programmes scolaires notamment en sciences de la vie et de la terre (biologie et biotope polynésiens) et en histoire-géographie (histoire coloniale dans le Pacifique).

⁴³² La Polynésie française a souhaité garder les mêmes diplômes nationaux depuis le transfert des compétences du second degré dans les années 1960 afin de garantir la même qualification à la population polynésienne.

⁴³³ CTC 2014 : 104. Selon la Chambre territoriale des comptes, les tests passés au JAPD (Journée d'appel pour la Défense) par les jeunes gens de 17 ans et plus révèlent des résultats alarmants à propos d'une forte opposition de l'illettrisme, absolu ou relatif. Le pourcentage des jeunes détectés en difficulté de lecture s'élève à plus de 40% (en 2012, ce taux était de 40,5%). En France métropolitaine, DOM compris, la proportion est de 9,6% en difficultés de lecture, dont 4% d'illettrés.

du pays⁴³⁴, fixent les orientations de la politique éducative. L'article LP 20 relatif à la garantie de la meilleure orientation possible pour chaque élève indique que :

« L'orientation a pour objectif central la réussite des élèves. Elle fait partie intégrante du projet d'établissement de chaque collège et de chaque lycée. Le droit au conseil d'orientation et à l'information sur les enseignements et les formations est un élément du droit de l'éducation ». (Journal officiel de la Polynésie française du 13 juillet 2017, p. 6)

En définitive, si la mission du système éducatif local est de conduire 70 % d'une classe d'âge au baccalauréat et 100 % des élèves de Polynésie à l'obtention d'un diplôme de niveau V a minima, équivalent à un CAP (certificat d'aptitude professionnel), la DGEE⁴³⁵ souligne la démarche constructiviste d'une idée positive des jeunes tout au long de leur scolarité.

III.4.1.2 Descriptions factuelles

Pour étudier la question de l'orientation, nous reprenons les données émanant de la DGEE sur les effectifs inscrits en LCP durant l'année scolaire 2017-2018, depuis la classe de 6^e jusqu'à la Terminale (série générale, technologique et professionnelle) dans les établissements publics. S'il ne s'agit que d'une photographie prise à l'instant T, on y lit les choix linguistiques en langue vivante 2 (LV2), langue régionale (LVR) et langue vivante 3 (LV3). Comment faut-il comprendre ces pourcentages ? Quelle est la place de la LCP dans le cadre des choix de l'orientation et dans la réforme, et pour quelle finalité ?

⁴³⁴ Loi du pays n°2017-15 du 13 juillet 2017 relative à la charte de l'éducation de la Polynésie française. Journal officiel de la Polynésie du 13 juillet 2017 p1-43

⁴³⁵ DGEE Direction générale de l'éducation et de l'enseignement. Site consulté en juillet 2018.

2017/2018		LV2	LV Régionale	LV3	Effectif du niveau		% LV2	% LV Régionale	% LV3
6EME	Public	1045	2035	-	3212		32,5%	63,4%	-
	Privé	1	329	-	1252		0,1%	26,3%	-
	TOTAL	1046	2364	-	4464		23,4%	53,0%	-
5EME	Public	1135	578	0	3138		36,2%	18,4%	0,0%
	Privé	227	218	49	1123		20,2%	19,4%	4,4%
	TOTAL	1362	796	49	4261		32,0%	18,7%	1,1%
4EME	Public	1064	588	0	3044		35,0%	19,3%	0,0%
	Privé	333	96	88	1225		27,2%	7,8%	7,2%
	TOTAL	1397	684	88	4269		32,7%	16,0%	2,1%
3EME	Public	1226	430	2	3031		40,4%	14,2%	0,1%
	Privé	273	136	54	1148		23,8%	11,8%	4,7%
	TOTAL	1499	566	56	4179		35,9%	13,5%	1,3%
2nde Générale	Public	424	-	81	1583		26,8%	-	5,1%
	Privé	115	-	22	751		15,3%	-	2,9%
	TOTAL	539	-	103	2334		23,1%	-	4,4%
2nde Technologique	Public	6	-	2	26		23,1%	-	7,7%
	Privé	-	-	-	-		-	-	-
	TOTAL	6	-	2	26		23,1%	-	7,7%
2nde Professionnelle	Public	314	-	-	1021		30,8%	-	-
	Privé	110	-	-	386		28,5%	-	-
	TOTAL	424	-	-	1407		30,1%	-	-
1ère Générale	Public	111	-	42	800		13,9%	-	5,3%
	Privé	48	-	15	416		11,5%	-	3,6%
	TOTAL	159	-	57	1216		13,1%	-	4,7%
1ère Technologique	Public	197	-	-	633		31,1%	-	-
	Privé	57	-	-	226		25,2%	-	-
	TOTAL	254	-	-	859		29,6%	-	-
1ère Professionnelle	Public	323	-	-	1023		31,6%	-	-
	Privé	90	-	-	318		28,3%	-	-
	TOTAL	413	-	-	1341		30,8%	-	-
Terminale Générale	Public	117	-	35	783		14,9%	-	4,5%
	Privé	37	-	11	411		9,0%	-	2,7%
	TOTAL	154	-	46	1194		12,9%	-	3,9%
Terminale Technologique	Public	248	-	-	701		35,4%	-	-
	Privé	57	-	-	222		25,7%	-	-
	TOTAL	305	-	-	923		33,0%	-	-
Terminale Professionnelle	Public	298	-	-	938		31,8%	-	-
	Privé	101	-	-	314		32,2%	-	-
	TOTAL	399	-	-	1252		31,9%	-	-
TOTAL		7957	4410	401	27725		28,7%	15,9%	1,4%

Depuis la réforme du collège en 2016, l'obligation d'une seconde langue vivante et la configuration par cycle modifient la représentation structurelle des choix de langue⁴³⁶ mais elle ne semble pas changer le principe de la sélection. A la rentrée 2016, une heure hebdomadaire obligatoire de LCP est assurée dans toutes les classes de 6^e illustrant en fait, la réactivité du territoire (cf. Graphique n°3). Hormis cette heure, l'enseignement LCP est étroitement lié aux EPI (Enseignements Pratiques Interdisciplinaires)⁴³⁷ qui deviennent des enseignements obligatoires et complémentaires. Dans ce cadre, le rôle du chef d'établissement est déterminant dans la valorisation ou pas des LCR ou LCP (langues et cultures régionales) car ils sont conditionnés par la création d'un EPI dont le financement est puisé dans la dotation complémentaire du collège.

III.4.1.3 Présentation des résultats quantitatifs statistiques (et qualitatifs)

Notre présentation prend appui sur deux supports en termes de résultats, l'un est statistique via les effectifs LCP fournis ci-dessus par la DGEE (2018) et l'autre présente un format qualitatif s'agissant d'entretiens semi-directifs sur le terrain. Les analyses qualitatives qui s'y rapportent se retrouvent dans les sections suivantes III.4.2 et III.4.3.

En attendant, il nous faut noter les limites du format statistique lorsqu'il se caractérise par une relative opacité justifiant ainsi la focalisation sur les données qualitatives des entretiens. Concrètement au sujet de la place des LCP dans le cadre du choix de langue en LV2, LV3 et LVR, il aurait été intéressant de pouvoir inférer une quelconque influence des expérimentations menées dans le niveau primaire à partir des dispositifs Ecolpom ou Reo C3 de 2004 à 2011. Or ne s'agissant pas de suivi de cohorte, l'analyse exclut de fait certains phénomènes fondés sur les flux démographiques ou sur les effets éventuels d'une campagne en faveur du plurilinguisme. Le manque de données chiffrées (inscriptions en LV2/LV3 tahitien depuis 2013 : début de notre investigation) illustre la complexité d'investiguer en LCP notamment sur un axe diachronique et constant. Pour autant, considérons ces premiers chiffres de la DGEE comme le point de départ d'une investigation notamment sur le continuum des LCP du premier vers le second degré.

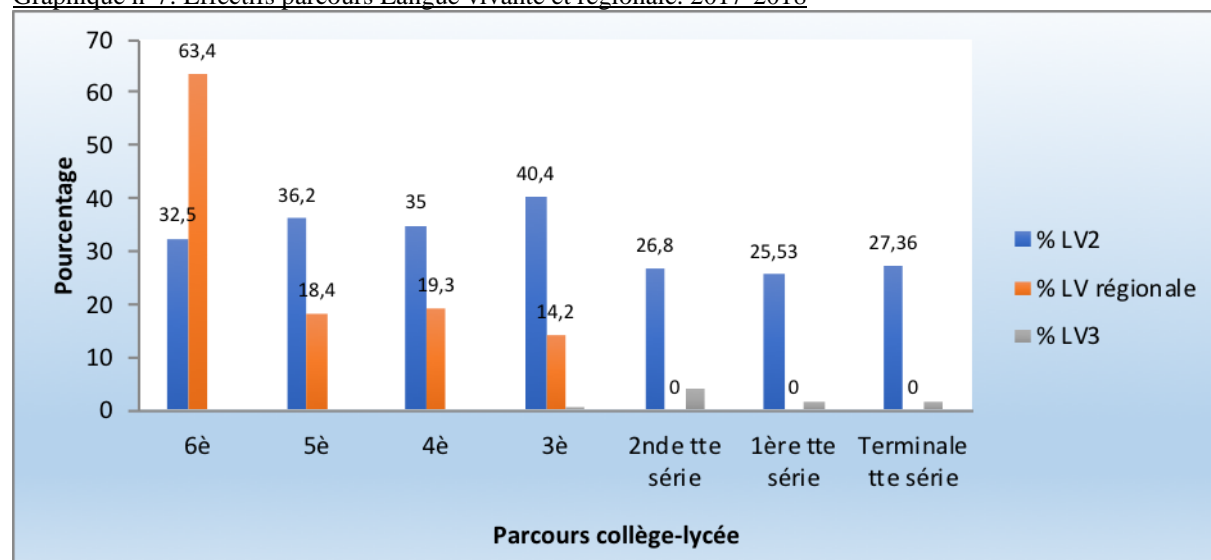
Sur le graphique ci-dessous, est représenté le nombre en pourcentage d'apprenants LCP inscrits dans les classes de collège et lycée à la rentrée 2017-2018 dans toute l'île de Tahiti. Bien que limité dans nos interprétations, ces deux documents (tableau n°4 et graphique n° 3) nous permettent trois remarques. Le pic au niveau de la classe de 6^e (63,4%) est certainement lié à

⁴³⁶ Site Éduscol, Collège-Cycles et horaires, repéré à : <http://eduscol.education.fr/>

⁴³⁷ Idid.

la réforme de 2016 concernant l'heure de LCP obligatoire dans toutes les classes de 6^e de la Polynésie française. Il est également intéressant de faire remarquer la tendance à la hausse pour les classes de 3^{ème} et Terminale (toute série confondue). Ces chiffres peuvent illustrer la stratégie de l'orientation permettant d'acquérir des points bonus afin de décrocher le sésame du DNB ou du BAC. Enfin, observons la disparition de la langue vivante régionale en lycée au profit de la langue vivante 3 qui affiche un pourcentage nul. Cela se justifie par la configuration particulière des enseignements de détermination et de spécialité propre à la réforme des lycées. Néanmoins, retenons que l'esprit de cette réforme vise également la disparition de la hiérarchisation des langues entre LV2/3 et Langue régionale selon l'offre des maquettes de formation de chaque établissement. Ce qui semble immuable, c'est la portée idéologique de celles-ci.

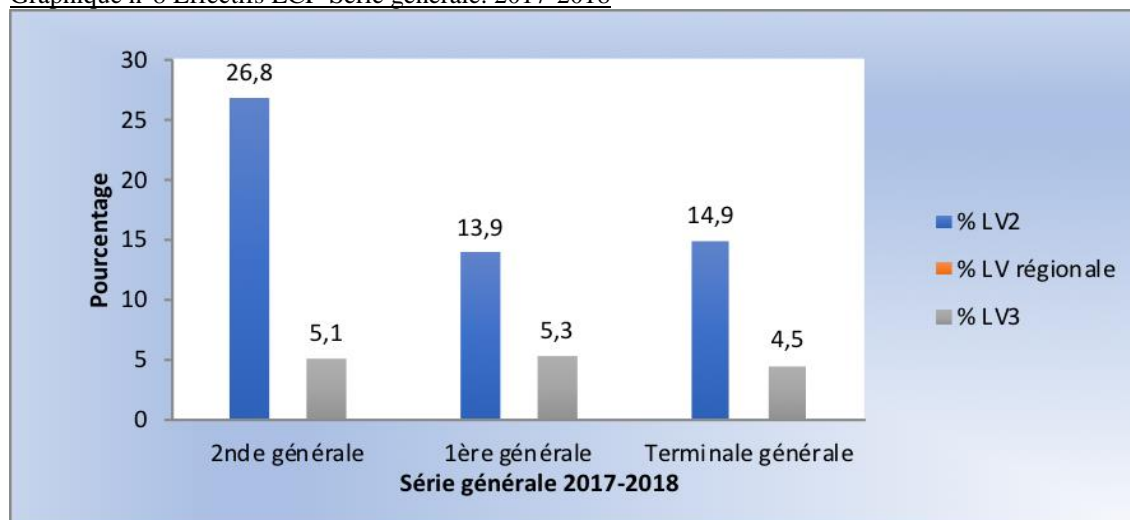
Graphique n°7: Effectifs parcours Langue vivante et régionale. 2017-2018



Un mot sur les différentes séries du baccalauréat représentées par les graphiques n°6-7-8. Ils révèlent une constante augmentation des effectifs dans les séries technologique et professionnelle du baccalauréat. Cette croissance s'explique par la volonté du territoire de rester fidèle aux textes nationaux⁴³⁸.

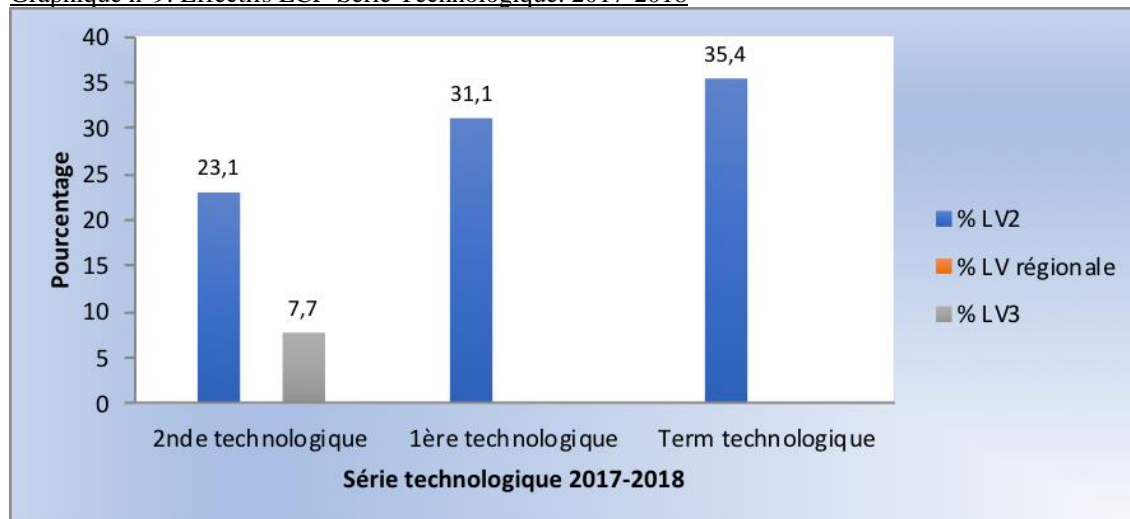
⁴³⁸ Bulletin officiel n°43 du 24 novembre 2016. Site du ministère national, <http://education.gouv.fr>. Enseigner primaire et secondaire. Baccalauréats général et technologique. Mis à jour en novembre 2018.

Graphique n°8 Effectifs LCP-Série générale. 2017-2018



En l’occurrence, dans les séries technologiques, l’épreuve de la LV2 est obligatoire, il s’agit d’une évaluation des compétences écrites et orales. Si le lycée élargit les possibilités d’apprentissage des langues vivantes étrangères dans les enseignements technologiques, on s’interroge sur la présence des LV3 en seconde technologique. Or il n’y a pas d’enseignement à ce niveau sauf dans la série hôtellerie (STHR) qui offre la possibilité de passer une épreuve de langue vivante facultative applicable depuis la session 2017⁴³⁹. Si tel est le cas, ce chiffre illustre l’adaptabilité du système éducatif polynésien.

Graphique n°9: Effectifs LCP-Série Technologique. 2017-2018



Concernant la série professionnelle. Selon la chargée de mission de la LCP au Vice-rectorat, l’enseignement des LCP n’est pas assuré dans tous les établissements de série professionnelle

⁴³⁹ *ibid.*

au motif de la politique d'établissement portée par le chef d'établissement et toute l'équipe éducative et pédagogique. Mais il dépend en particulier de l'offre en termes de formations professionnelles des lycées polynésiens. Si la LV2 y est obligatoire, la motivation des jeunes est étroitement liée aux débouchés professionnels qu'ils visent et à la spécialité choisie. A titre d'exemple, les jeunes interrogés en filière « gestion-administration » sont conscients de l'importance de la langue tahitienne lorsqu'ils seront en contact avec la population locale ou lorsqu'ils seront contraints de rédiger du courrier dans cette langue. Ainsi, les baccalauréats professionnels du secteur des services illustrent l'utilité d'une LV2 tahitien. Les adolescents ajoutent l'utilité des LCP dans leur cursus pour renseigner et venir en aide à de vieilles personnes à un guichet de service public, pour communiquer avec des ouvriers sur des chantiers ou pour aider les patients polynésiens dans les hôpitaux ou lieux publics.

Graphique n°10: Effectifs LCP-Série professionnelle. 2017-2018



En bilan, que faut-il penser de ces paliers d'orientation et de sélection de plus en plus précoces (6^e), de cette diversification des filières, de la hiérarchisation des classes scolaires à travers les langues vivantes ? Nous pensons qu'en effet, une fois de plus, le système éducatif local imite jusque dans ses procédés de sélection, le fonctionnement de l'appareil éducatif métropolitain et ses « dysfonctionnements ».

III.4.2 Confirmation des hypothèses : entre ghettoïsation et résignation

Si nos deux postulats de départ reposent sur la ghettoïsation des LCP au motif d'une orientation subie, nous voulons les soumettre à l'épreuve des représentations tant du côté des apprenants, que des enseignants LCP et des chefs d'établissement. La question est ainsi de savoir comment la classe de LCP subit l'effet pervers d'une orientation à défaut ?

III.4.2.1 Témoignages et points de vue de la part des apprenants LCP

Dans les représentations des jeunes, l'orientation en marche forcée est présentée selon trois axes qui partent de l'individu vers l'autorité : l'auto-sélection, la résignation ou l'impuissance des parents et l'opacité administrative.

III.4.2.1.1 L'auto sélection

Dans l'extrait suivant (n°35-1), il s'agit d'élèves scolarisés au collège 2 où le public est issu de milieux socio-économiques défavorisés, qui expriment leur frustration couplée d'un sentiment d'injustice à cause d'une orientation incomprise. Si le jeune E8 dénonce un refus autoritaire, non négociable de la part d'un agent éducatif, le résultat est le même : tous se sentent reclus dans une classe à effectifs réduits « comme on n'est pas beaucoup dans la classe... ».

Par ailleurs, le sentiment de déclassement est également rendu par l'aspect numéraire des deux formations : les deux classes d'espagnol s'imposent indéniablement à l'unique 4^e AS Va'a (pirogue) 440.

LR : pourquoi vous n'êtes pas allé en cours d'espagnol ?

E9 : hein ?

LR ; Pourquoi vous n'êtes pas allé en espagnol ?

E9 : c'est dur ho'i...

E7 : on a pensé que ça serait dur.

E8 : Non... en plus moi, je devais faire espagnol (oui), mais la surveillante, elle a dit comme ça : « non, les 4e AS ne vont pas faire espagnol... »

E9 : ils vont tous faire tahitien !

E8 : voilà !

E9 : c'est pour ça que nous, on n'est qu'une classe parce que les autres, ils sont deux classes en même temps.

E8 : moi, je voulais faire espagnol, mais Édith⁴⁴¹, elle a dit : « non ! »

LR : Mais ce n'est pas le... C'est quoi c'est la surveillante qui décide ?

E7 : non... [ton atténué]

E9 : comme on n'est pas beaucoup dans la classe...(Extrait n°35-1, collège 2, Élèves 7-8-9)

Parallèlement à cette orientation manifestement subie, il faut inférer un sentiment d'auto persuasion. En effet, l'énoncé de E7 « on a pensé que ça serait dur », qui n'est pas un cas unique dans notre corpus entier laisse croire à une action non souhaitée par ce dernier. La forme impersonnelle « on » pourrait se traduire par « l'équipe pédagogique ou éducative a pensé pour nous ». Si cette interprétation est à vérifier, il n'empêche que E7 comme E9 sont des élèves convaincus de l'inaccessibilité de l'apprentissage de la langue espagnole. L'emploi des moda-

⁴⁴⁰ AS Va'a : classe à projet autour de la pirogue polynésienne.

⁴⁴¹ Édith est le pseudonyme de la conseillère principal d'éducation (CPE) du collège 2.

lisateurs grammaticaux en langue tahitienne *ho'i* signifiant « vraiment, réellement », vient illustrer leur certitude. Pour accéder à cette analyse, nous nous sommes effectivement inspirés de la notion d'auto-sélection de Landrier et Nakhili (2010) qui l'interprètent selon deux théories : soit celle de l'acteur rationnel de Boudon (1973), soit celle de la reproduction de Bourdieu (1966).

III.4.2.1.2. La résignation ou l'impuissance des parents

L'extrait n°35-2 soulève le rôle joué par les parents dans les choix d'options linguistiques. La séquence « *Laisse alors de toute façon tu parles tahitien* » mérite plusieurs explications. Il s'agit d'abord de la résignation de la mère qui avoue son impuissance après vaines tentatives de changement d'options. L'usage du verbe « laisser » justifie cet échec par l'abandon quant à la locution adverbiale « de toute façon », elle marque une tentative de réconfort. En effet, pour oublier cette abdication, les sujets se réfugient dans l'environnement tahianophone et les assises linguistiques dont ils bénéficient « *comme on parle aussi en tahitien, c'est pour ça ho'i* ». Cependant ce sont autant de justifications auto-suggestives de la part des familles face à une orientation non consentie. Est-ce par honte motivée par l'ignorance des procédures d'orientation, par impuissance des parents ou par « lâcheté déguisée », la question reste ouverte.

Par ailleurs, si l'anecdote concerne directement E8, il n'empêche que E9 complète les phrases de ce dernier par solidarité comme s'ils parlaient tous d'une même voix. En effet, l'insatisfaction personnelle de E8 est flagrante par le nombre de modalisateurs grammaticaux tahitiens utilisés *ho'i, ia et choa*⁴⁴². L'énoncé suivant « *Non, je sais que je parle tahitien, mais je veux **rā ia** faire espagnol* » est rendu sur un ton affirmatif par la triple construction « je sais », « je parle » mais « je veux ». Il montre également une double insistance exprimée en français par l'opposition « mais » et par les morphèmes grammaticaux tahitiens qui marquent l'opposition par l'adverbe *rā* et la particule de rappel *ia*. Tout cela participe à production de frustrations.

E8 : *J'ai dit à ma maman : « coche mais espagnol ! » et puis maman elle a coché après quand j'ai ramené le dossier, Édith a dit : « les 4e AS ne vont pas faire espagnol, ils vont faire tahitien ! »*

LR : *Et après c'est ça qui a été décidé ? Comment tu as trouvé ça ?*

⁴⁴² Ces morphèmes de modalisation dont *iho ā* est composé du directionnel *iho* et d'un qualifiant *ā* signifient vraiment, réellement.

E8 : ouais chais pas **ho'i**, c'est nul **choa ho'i**, moi je voulais **choa ho'i** faire espagnol.

LR : Mmm, tu trouves que c'est injuste !

E8 : Mmm...

LR : Pourquoi alors on t'a mis dedans, tu n'as pas demandé à ta maman de dire, d'aller voir le principal ?

E8 : Si **ho'i**, j'ai dit, ma maman elle a dit comme ça **ē** : « Laisse alors de toute façon tu parles tahitien » après j'ai dit : « Non, je sais que je parle tahitien, mais je veux **rā ïa** faire espagnol... »

LR : Ben oui !

E9 : parler d'autres langues !

LR : Ben oui, toi aussi, tu voulais faire espagnol ?

E9 : Mmm... [mine dépitée] Comme on parle aussi en tahitien, c'est pour ça **ho'i**. (Extrait n°35-2, collège 2, Élèves 7-8-9)

S'il nous est permis d'interroger le rapport à l'école de ces mêmes parents à l'instar des chercheuses Salaün et Leplain (2018), nous n'avons pas encore de réponse précise rapportée à notre investigation, il nous semble en revanche plus probable que dans l'esprit populaire, l'apprentissage des LCP soit perçu comme accessible et facile et qu'à ce titre, la soumission et ou l'abnégation se justifient. Toutefois, une idée pernicieuse se profile dans le sens d'un déterminisme socio-culturel puisque cette résignation signifierait que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut être à la portée des élèves comme E7-E8 et E9. Ce que nous observons *in situ*, les sociologues comme Bourdieu et Champagne (1992)⁴⁴³ l'ont déjà analysé par le terme d'« exclus de l'intérieur ». Ils dénoncent une contribution à la reproduction sociale, à la différenciation parfaitement dissimulée entre les élèves bien nés qui reçoivent de leur famille « un sens du placement bien affûté » et ceux qui sont issus de familles les plus défavorisées sur le plan socio-économique et culturel. Ces résultats nous incitent à approfondir les questions de l'impact de ces orientations sur l'avenir des jeunes.

⁴⁴³ Bourdieu & Champagne (1992). Les exclus de l'intérieur.

« Souvent livrés à eux-mêmes, dès la fin des études primaires, ils sont contraints de s'en remettre aux injonctions de l'institution scolaire ou au hasard pour trouver leur voie dans une réalité de plus en plus complexe » (Bourdieu et Champagne, 1992).

III.4.2.1.3 L'opacité administrative

L'extrait suivant illustre une orientation non souhaitée au niveau d'un lycéen à cause d'une bévue administrative : « *Non, ce n'était pas mon choix, c'était une erreur administrative* ». Si les motifs d'orientation non satisfaits varient d'une histoire individuelle à l'autre, l'incompréhension des parents est toujours notée : « *on m'a dit que c'était mieux d'aller en tahitien* » et l'opacité du système éducatif souvent relevée « *mais c'était tout un truc pour changer. Ben, j'ai laissé tomber (...)* ». Ainsi, que le choix linguistique porte sur la LCP ou sur l'espagnol, parfois d'ailleurs les élèves souhaiteraient cumuler les langues dans une perspective plurilingue, l'orientation se fait à leur dépens. Pour l'élève E8, après l'échec en espagnol, il revient en classe de seconde à l'apprentissage des LCP.

LR : *Quel est l'avenir du reo tahiti ? D'après vous, est-ce pessimiste, pensez-vous que le reo tahiti va disparaître ?*

E8 : *Oui peut-être, les jeunes font de moins en moins de tahitien même chez eux. Les Tahitiens veulent apprendre l'espagnol au lieu d'apprendre sa propre langue*

LR : *C'est mauvais ?*

E8 : *Non.*

LR : *Tu as bien choisi espagnol à la place du tahitien jusqu'en 2^d ?*

E8 : *Non, ce n'était pas mon choix : c'était une erreur administrative.*

LR : *Mais tu peux quand même changer si tu n'aimes pas. Qu'est-ce qui s'est passé pour toi ?*

E8 : *Du coup, j'ai pris hoa espagnol, mais j'ai carrément pas aimé.*

LR : *Tu as été forcé de prendre espagnol ?*

E8 : *Oui.*

LR : *Mais tu pouvais changer ?*

E8 : *Oui, mais c'était tout un truc pour changer. Ben, j'ai laissé tomber et en 2^d j'ai repris le tahitien.*

(Extrait n°38-1-Lycée 3)

L'autre point à relever se trouve dans l'extrait n°38-3 (ci-dessous). L'élève E9 est conscient du lien étroit entre l'offre de poste de certifiés (Capes) et la demande émanant des élèves et de leurs familles, *in fine* de la société. Pour autant, il relate l'expérience subie, contrariée de son orientation en LCP alors qu'il souhaite dans une démarche plurilingue étudier également l'espagnol. Le plus remarquable est l'énoncé : « *on m'a dit que c'était mieux d'aller en tahitien* » qui évoque l'incitation, parfois la pression, la douce dissimulation d'un avenir plus facile en choisissant la LCP plutôt qu'une autre langue.

LR : Donc, tu penses que « s'il y avait plus de postes, il y aurait plus de profs et donc plus d'élèves qui voudront en faire ».

E9 : *Après, ça vient aussi des élèves : il n'y a pas beaucoup d'élèves qui prennent tahitien en 4^e.*

LR : Pourquoi ?

E9 : *Quand j'étais en 5^e, je pensais aussi faire espagnol en 4^e. Mais on m'a dit d'aller en tahitien pour apprendre la culture et la langue.*

LR : Mais toi, tu voulais aller en espagnol ?

E9 : *Non, je voulais faire les deux, mais on m'a dit que c'était mieux d'aller en tahitien.*

LR : Mais tu n'aurais pas voulu aller en espagnol quand-même ?

E9 : *Si, j'ai demandé aux 4^e de cette année si ça leur servait l'espagnol et ils sont beaucoup à m'avoir répondu que non. C'est facile, mais ils avaient la possibilité de revenir en arrière, ils auraient pris tahitien.*

LR : Pour quelle raison ?

E9 : *Finalement, ils n'aiment pas l'espagnol.*

LR : D'accord.

(Extrait n°38-3- Lycée 3)

III.4.2.2 Témoignages et points de vue de la part des enseignants LCP

Contrairement aux entretiens menés auprès des jeunes où l'effet de groupe peut biaiser les déclarations, celui auprès des adultes enseignants et chefs d'établissement présente l'avantage d'un tête à tête propice à la libération de l'expression, une fois la confiance établie. Cela explique que certaines thématiques soient traitées sur le ton de la confiance voire de la dénonciation des faits. Abordons dans un premier temps le monde des préjugés relatifs à l'orientation puis les pratiques pédagogiques ou les « dommages collatéraux » de l'orientation par les LCP.

III.4.2.2.1 Les préjugés des enseignants

L'extrait sélectionné est pertinent pour les motifs récurrents concernant le refus des enseignants lorsqu'un élève en LCP souhaite apprendre une langue étrangère comme l'espagnol. Les raisons invoquées relèvent parfois du domaine des préjugés comme celui de la facilité accréditée à l'apprentissage des LCP qui sous-entend en particulier l'incapacité ou la difficulté systématique à suivre une langue étrangère. Or plusieurs problématiques sont évacuées ici telles que la question de la motivation de l'élève qui porte souvent à elle seule tout type d'apprentissage, ou encore, la question de la formation des formateurs en LCP.

LR : Pourquoi vous avez choisi LV2 reo et pas espagnol ?

*E7 : Moi, j'avais choisi espagnol, mais on m'a mis **rā ia** en tahitien*

LR : Pourquoi ?

E7 : Parce que c'est plus facile pour nous aussi.

E5 : Et parce qu'il y a des profs qui donnent aussi leur avis parce que « ah non, tu n'as pas trop le niveau pour aller dans cette matière ». Ben, si moi j'ai choisi cette langue en LV2, c'est parce que c'est notre langue qu'il vaudrait mieux apprendre.

(Extrait n°45-1. Collège 3 zone rurale. El 5-6-7-8)

III.4.2.2.2 Les pratiques enseignantes

L'enseignante n°10 relate les procédures d'orientation subies à plusieurs niveaux : par les familles (extrait Ens n°10 Séq 11.1) et les enseignants LCP (extrait Ens n°10 Séq 11.3) dans

le collègue 1. Dans les faits rapportés, il s'agit de huit élèves que l'on a retirés d'une classe de LCP pour « renflouer la classe d'espagnol » sans quoi l'enseignant se retrouvait en sous-service.

« Ici, l'impact, enfin le choix que les élèves font : l'année dernière, on était obligé de faire sortir 8 élèves de la liste reo pour les mettre en espagnol ! Sinon, on ne pouvait pas euh (d'accord c'est l'inverse quoi) oui. (ha ha) en même temps mais...c'est pas forcément une bonne idée parce que là les 8 élèves qu'on a sortis, en espagnol, bon après ce sont les parents qui décident (...)»(Ens n°10 Séq11.1)

La conséquence de cette pirouette administrative se manifeste par la dégradation surprenante des comportements des apprenants et par les tensions entre collègues d'enseignement des langues (Extrait Ens n°10 Séq 11.6). En effet, la scène évoquée par l'enseignante relève plutôt de la dérive : « le bordel » (Ens.n°10 Séq 11.3) et « le souk », « la bamboula » (Ens n°10 Séq 11.6). En effet, l'ambiance de classe en est affectée, les élèves sont démotivés et les ententes cordiales sont compromises « *Puis des fois même, je suis obligée d'intervenir ! (Oh) En plus, c'est à côté de ma salle !* » (Ens.n°10 Séq 11.6).

« Les parents ont accepté. Et maintenant en espagnol, c'est le bordel ! (Ben oui !) Elles ne voulaient pas (donc on a sorti 8 élèves) 8 élèves des filles surtout. (Qui avaient choisi) qui avaient choisi tahitien » (Ens.n°10 Séq 11.3).

« (...) Et quand tu dis le souk, c'est la bamboula hein je te dis hein ! Puis des fois même, je suis obligée d'intervenir ! (Oh) En plus, c'est à côté de ma salle ! (Extrait Ens n°10 Séq 11.6)

La prise de position de l'enseignante attire notre attention car elle souligne en particulier l'expression des rapports de force dans le champ de la pratique. En effet, plusieurs interprétations sont permises. Du point de vue de l'enseignant LCP, cette pratique administrative relève d'une hypocrisie administrative qui favorise l'enseignant de langue espagnole au détriment de la volonté des élèves (au nombre de 8). Elle illustre également la toute-puissance du chef d'établissement qui parvient à instrumentaliser la décision des parents réfractaires (extrait Ens n°10 Séq 11.2).

« (...) après comment la direction a amené le truc, tu vois, je ne sais pas non plus ! Heureusement que la direction change tous les 4 ans parce que sinon

on va découvrir de ces choses, bref! -raclement de gorge-(Ens.n°10 Séq 11.2).

En revanche, du côté de l'administration, la logique comptable contraint le chef d'établissement à une gestion équilibrée entre la demande et l'offre de formation. Ainsi en bon « chef d'entreprise », celui-ci est tenu de viser l'efficacité (rapport du coût sur les performances obtenues), en clair cela signifie également « produire du rendement » et justifier les recettes et dépenses.

« (...) (ça c'est important ! Parce que là c'est incroyable ! Donc qui avaient choisi reo en 4e hein ?) Oui 4e sur leur fiche d'orientation en fin de 5e (...). (Les parents, qu'est-ce qu'ils ont en pensé, ils se sont opposés ?) NON ! Les parents ont dit OUI c'est pour ça que je te dis : je ne sais pas quel discours a été tenu plus haut ? Après j'ai eu l'occasion d'en parler à une maman ! Parce que sa fille qui est excellente fait partie des élèves perturbateurs en espagnol ! » (Extrait Ens n°10 Séq 11.4)

Les pouvoirs sous forme de marges de manœuvre financières du chef d'établissement (HSE-EPI, etc.) sont prégnants dans ces questions d'orientation. Si les enseignants connaissent trop bien la complexité de la « structure du champ de la pratique » qui inclut l'urgence des problèmes à régler dans le cadre des interactions en classe notamment (Mangez, 2008), les chefs d'établissement, ont également des impératifs du contexte local à gérer, tout en ménageant les rapports sociaux dans cet espace. Ainsi tout porte à croire que la classe de LCP au collège contribue largement à ce système qui stabilise ou retient un temps, le temps de la scolarité obligatoire, des tensions liées à des orientations incomprises, insatisfaisantes, non satisfaites. En effet, la situation reste complexe.

« Les enseignants des collèges doivent maintenant garder jusqu'en troisième une proportion importante d'élèves qui jusque-là étaient exclus avant la quatrième. Obligés de composer avec des élèves beaucoup moins sélectionnés, ils sont portés à limiter les tensions liées à l'inadaptation scolaire en abaissant leurs exigences ; ce qui limite les difficultés à court terme tout en préparant de cruelles déconvenues à l'arrivée en lycée » (Broccolichi, 1995 :21).

III.4.2.2.3 Reproduction des inégalités ou discrimination

Les extraits (Ens.n°13 Séq 14.4-14.5) suivants illustrent les combats « *Tu te bas chaque année* » contre la discrimination ou la reproduction des inégalités pour faire reconnaître la place des apprenants LCP au collège. Si cette enseignante se trouve dans un collège situé en zone rurale, son combat est identique à celui de l'enseignante n°4 qui œuvre en milieu urbain jusque dans le cadre de la formation du premier degré. Cela signifie que les discriminations symboliques traversent les frontières géographiques, sociales et professionnelles. L'enseignante n°13 témoigne en effet d'une sorte de déterminisme scolaire « *si tu es mauvais, tu finiras en LCP* ». Il est clair que l'élève est piégé dans une orientation subie car sa demande pour intégrer la classe espagnole est classée « sans suite », et son intégration en classe LCP n'est pas souhaitable puisqu'il faut échapper à cette représentation négative des LCP. Le résultat est pourtant unanime, sans motivation, il subit l'apprentissage des LCP et devient un élément identique au fameux « exclu de l'intérieur » de Bourdieu. C'est dans ce cas que la classe LCP devient un « creuset d'indésirables », elle finit par accueillir tous ceux qui ne sont pas pris ailleurs par dépit, par refus, par discrimination, par reproduction des inégalités.

« C'est ça qui n'était pas bien et encore aujourd'hui, ça se pratique encore un peu dans certains euh établissements hein. (C'est ce qu'on disait Tout à l'heure hein, c'est-à-dire que) Si tu vas dans les en tahitien, tu seras dans la classe faible ! (Ens.n°13 Séq 14.4)

La suite de l'extrait relate l'ambiance tendue, crispée entre collègues au sein des conseils de classes au moment de l'orientation où les vœux des élèves ne sont pas audibles. Malgré la pugnacité de l'enseignant LCP, la question de la motivation des jeunes, de l'esprit de découverte, d'ouverture vers le monde ne convainc pas le conseil de classe. En effet, celui-ci illustre un positionnement réfractaire digne de conservateurs férus d'idéologie monolingue puisqu'en dépit d'études neuroscientifiques attestant du rôle capital de la motivation et de la curiosité dans tout apprentissage, la communauté éducative de ce collège campe sur ses positions. Il s'agit d'un cas intrigant ambigu dont il faut noter la violence des propos même rapportés entre adultes car l'effet pervers de cette orientation « par le bas » étant la reproduction des inégalités scolaires et sociales.

Tout cela nous amène à la citation d'un ancien ministre de l'Éducation nationale Claude Allègre « L'école est un vieux mammoth ». En effet, si elle ne se remet pas en cause ni en question, c'est toujours l'élève qui doit s'adapter à elle. Or l'École en Polynésie n'est pas la copie conforme de celle en métropole dans le sens où les jeunes Polynésiens n'ont pas le ba-

gage linguistique ni culturel nécessaires pour s'y épanouir. Récemment (en 2020) grâce à la philosophe Barbara Stiegler, on pourra également ajouter l'injonction politique « Il faut s'adapter » ! Ainsi la question de l'orientation conserve ici des pratiques engluées dans une tradition pédagogique fondée sur une idéologie monolingue laquelle continue à distiller une hiérarchisation des langues dans une dimension politique forte en faveur d'un pouvoir centralisé (franco-français). Les politiques volontaristes de plurilinguisme ont encore du chemin à parcourir pour changer les représentations même dans le corps enseignant du secondaire.

(Oui. Et donc tout à l'heure, justement tu me disais que euh tu te bats chaque année) voilà (pour ne pas que les euh) les enfants faibles qui veulent choisir espagnol, je leur ai dit : « mais ils peuvent faire espagnol s'ils veulent : c'est une nouvelle langue ! » (Ben oui !) « Pourquoi on les met pas en espagnol ? » « Ah non, il est faible, il ne va pas pouvoir suivre ! » J'ai dit : « Ben oui, il ne veut pas faire tahitien ben, il ne suivra pas pendant 2 ans » (mmmmm) Et c'est ce qui se passe ! (C'est ça) J'ai des élèves qui ont 8 de moyenne parce que ben pendant 2 ans, ils n'en veulent pas. « Madame, moi, je voulais faire espagnol » » (Ens.n°13 Séq 14.5)

III.4.2.2.4 Dommage collatéral

L'extrait de l'enseignante n°8 conforte les propos des collègues notamment ceux de l'enseignante n°10 au sujet de la pression exercée par l'administration auprès des élèves et des parents dans une perspective comptable de gestionnaire. Il y a une dénonciation d'une dérive préjudiciable aux élèves. Des pratiques instrumentalisantes des enseignements de langue (LCP, espagnol, anglais etc.) sont *de facto* sources de crispations et de tensions entre collègues. Du point de vue des élèves, il s'agit en particulier d'un dommage collatéral dont on ne mesure pas l'ampleur sur leur avenir. Enfin concernant les apprenants LCP, ce sont de pareilles conditions d'orientation qui finissent par créer des individus indésirables, des in-désirés de l'intérieur.

« D'année en année : compliqué ; pas beaucoup d'élèves volontaires pour l'espagnol, du coup, forcé de demander aux élèves de prendre l'espagnol pour régulariser

On met la pression aux parents d'élèves pour. (...) » (Ens.n°8. Séq 9)

III.4.2.2.5 Décalage dans le comportement des élèves : contre hypothèse et contre-exemple

L'extrait suivant illustre un décalage important entre les pratiques des enseignants LCP et celle des enseignants de l'équipe pédagogique en termes de déroulement pédagogique, d'évaluation et de comportements des élèves. En effet, si ces derniers peuvent être muets, amorphes, absents, perturbateurs grosso modo « *mauvais dans certaines matières* », *a contrario*, en LCP, « *ils excellent* ». Ces attitudes contradictoires des apprenants illustrent l'opposition dichotomique entre la discipline LCP et les autres.

De même, si notre postulat de départ repose sur l'idée que la classe des LCP est un « creuset de mauvais élèves », dans ce cas précis, il s'agit d'une classe d'excellents sujets selon le type d'enseignement. En l'occurrence, il s'agit de l'enseignement de l'art oratoire (‘ōrero). Faut-il croire que l'enseignante LCP réconcilie les élèves avec l'école par ce biais ? Les expériences pédagogiques autour du ‘ōrero témoignent toutes d'un changement manifeste dans l'attitude scolaire des adolescents. Leur rapport à l'école n'est certainement pas encore au niveau attendu par les autorités institutionnelles en parlant des performances scolaires standard, il semble néanmoins que l'enseignement du culturel participe à l'« *illusion cognitive optimiste* » selon Elena Pasquinelli (2012). Cela signifie que la LCP possède une fonction consolatrice, elle permet la réussite des élèves grâce au culturel.

Les atouts-obstacles de l'enseignement du ‘ōrero nous amènent sur d'autres pistes de réflexion notamment sur celles du curriculum, de la qualification locale, de la diplomation polynésienne. En effet, si ces derniers se substituaient entièrement aux compétences nationales véhiculées dans les programmes, évaluées et sanctionnées par les qualifications et diplômes, les élèves polynésiens seraient-ils encore en échec ? La question reste ouverte tout comme le champ des possibles.

« Et puis les mauvais dans certaines matières, ils excellent en tahitien, (Oui !) après tout dépend aussi des sujets que tu proposes hein. (enfin peut-être exceller en euh en tahitien !) Et des fois même, aux conseils de classe, il y a des décalages dans le comportement des élèves : je découvre certains élèves ! (Moi aussi ça m'est déjà arrivé ça !) Ah purée, c'est incroyable ! J'ai découvert que euh tel élève, tel élève a une sacrée bouche ailleurs et que chez toi, il ne bouge pas ! -rire-. Pas de soucis de comportement, il te répond.... Il y en a qui refuse de passer à l'oral, et moi j'ai des vidéos de ces mêmes élèves devant en train de faire « mou'a tō ni'a, tahua tō raro... » -rires- (à l'aise quoi) Heureusement que j'ai les vidéos sinon on va me pren-

dre pour une folle (oui oui sinon tu n'aurais pas de preuves !) tu vois en peu ? » (Ens n°10 Séq 11.7)

III.4.2.3 Le point de vue du personnel de direction

III.4.2.3.1 Préjugé intrinsèque cette fois-ci.

Avant notre enquête, le préjugé fondé sur le manque d'investissement du chef d'établissement dans la valorisation de l'enseignement des LCP était prégnant au motif d'absence de réponse à nos relances. Grâce à la rencontre *in situ* et des connaissances en particulier, ce fantasme a cédé la place à une forme de *mea culpa*. Nous réalisons la charge de responsabilités qui incombe à cette fonction et les différentes pressions émanant des ministères afférents. Pour autant, la fonction permet une certaine liberté d'actions dans le cadre de l'autonomie des établissements et cette marge de manœuvre devient une niche potentiellement favorable aux projets portés par le chef d'établissement en personne.

Dans notre expérience au collège, le service social de l'établissement tournait à plein régime tant la précarité économique et sociale des élèves était présente. À l'instar des économistes Herrera et Merceron (2010) qui développent les causes et inégalités sociales contemporaines, les chefs d'établissement sont confrontés à ces inégalités dans le cadre scolaire. En effet, les problématiques liées au transport, à la promiscuité, aux vices entraînés par les fléaux de l'alcoolisme et des drogues, aux repas quotidiens, sont une réalité « impérative » qui dépasse parfois notre entendement, mais qui est inhérente à la fonction du chef d'établissement. Dans ces conditions de gestion de ces impératifs sociaux, il est clair que la question des LCP à Tahiti (soutenue par des politiques volontaristes en particulier depuis 2015 dans le secondaire) peut représenter le cadet des soucis de plusieurs d'entre eux.

Enfin la littérature sur la sociologie du curriculum nous renseigne sur la complexité de la gestion des impératifs par les dirigeants des collèges-lycées. A cela s'ajoute le fait que l'école reproduit les inégalités sociales comme le cite Agulhon (2001) « *dans une société inégalitaire, l'école produit et reproduit de l'inégalité* »⁴⁴⁴, ou comme l'indique le titre du rapport du CNECSO (2016) « *Comment l'école reproduit les inégalités sociales ?* » (ainsi que les inégalités d'orientation). Pour l'heure, nous nous contenterons de garder un œil sur la nécessité de contextualiser dans la mesure du possible au niveau local et national (Mangez, 2008)

« Les établissements ne se conforment pas nécessairement à la symbolique pédagogique de l'institution (récit de la réforme), s'ils ne peuvent bafouer

⁴⁴⁴ Agulhon. (2001). *Élèves du technique et du professionnel : une mobilisation problématique.*

totale­ment les injonctions politiques, ils bénéficient cependant d'une auto­nomie relative par rapport à celles-ci, auto­nomie liée principale­ment à l'histoire de l'organisation, aux impératifs du contexte local et à la structu­ration des rapports sociaux dans cet espace « (Mangez, 2008)⁴⁴⁵.

III.4.2.3.2 Préférences individuelles et familiales

Le chef d'établissement que nous appelons Perdir n°2 évoque dans les trois extraits consécutifs la complexité de la situation en raison de nombreux facteurs de tensions. Il convient de rappeler la réalité complexe du second degré imbriqué dans un système éducatif qui imite celui de métropole sans en avoir les moyens humains, culturels et financiers.

A la base de cette complexité se trouvent des rapports de force entre les groupes sociaux entourant l'élève : ses parents d'une part (Perdir n°2 Séq 1.16), et le personnel enseignant et éducatif (Perdir n°2 Séq 1.18) dont le chef d'établissement (Perdir n°2 Séq 1.17) d'autre part. Le premier extrait concerne le rôle primordial des familles dans les choix notamment linguistiques au moment de l'orientation. En effet, la demande sociale détermine souvent les politiques propres aux établissements car elle participe de la constitution des classes d'élites et de la sélection des dossiers. C'est l'exemple d'une classe d'aéronautique en Zone d'Éducation Prioritaire ou encore d'une classe à projets culturels et linguistiques en lien avec des réseaux d'échanges linguistiques internationaux (ERASMUS) ou la classe « PACIFIQUE » créée en 2008 à l'initiative de l'ancien ministre de l'éducation territorial Jean Marius Raapoto. Si le caractère forcément ségrégatif de la sélection est désavoué globalement par les syndicats d'enseignants plutôt de tendance socialiste, il n'empêche que dans la pratique, les parents dont les enfants réussissent scolairement se précipitent aisément dans les formations élitistes (Bourdieu et Passeron, 1999 ; Landrier et Nakhili, 2010). *A contrario*, ceux dont les enfants sont moins brillants restent dans l'ombre des enseignants sur qui ils comptent obtenir les meilleurs renseignements, étant entendu que la parole des professionnels éducatifs et pédagogiques constitue une valeur sûre, elle n'est par conséquent peu discutée.

« Après tout dépend aussi des demandes des familles hein (mmmm) parce que c'est quand même après les familles aussi qui formulent le vœu de s'inscrire en tahitien ou en espagnol. (8 :36) » (Perdir n°2 Séq 1.16)

⁴⁴⁵ Mangez. (2008). Réformer les contenus d'enseignement. Une sociologie du curriculum.

III.4.2.3.3 Préférences stratégiques et collectives

L'extrait suivant souligne la place des LCP dans la hiérarchie linguistique d'une part, mais il relate en particulier les stratégies opérées par l'équipe pédagogique dans le but de faire obtenir le DNB d'autre part. En fait, cette déclaration contient à elle seule la démonstration de notre hypothèse de départ, celle de la classe de LCP, synonyme de « creuset pour mauvais élèves » au motif d'une orientation à défaut, par le bas. Elle indique par ailleurs la permanence de cette pratique de sélection puisque notre témoignage en tant que praticienne au collège remonte à plus de quinze ans. Pour autant l'opération est identique : il s'agit d'une forme de systématisation vers la classe de LCP aux motifs des difficultés d'apprentissage dans les matières dites fondamentales. Si notre stratégie de l'époque visait également l'obtention du diplôme (DNB), elle obstruait totalement l'impact d'une orientation subie en termes de représentations négatives de la LCP.

« Mais, on est tous rapidement confrontés au principe des réalités hein (mmmm) c'est-à-dire que euh on euh on propose intuitivement je pense mais bon je pense aussi de manière stratégique hein, euh du tahitien à des élèves qui sont déjà en grande difficulté en français et en maths, on propose plutôt du tahitien en lv2 à l'entrée en 4ème et pour des bons élèves donc on propose plutôt de l'espagnol, une langue étrangère. (9 :46) »

(Perdir n°2 Séq 1.18)

Bien que conscient de la nature incertaine de cette procédure jamais éprouvée par une étude scientifique jusqu'ici, le chef d'établissement à l'instar de toute la communauté éducative s'appuie ou se dissimule derrière l'expérience d'un certain nombre d'années.

(...) on a quand même, il faut euh on n'a pas fait d'études, hein, mais - insistance- je pense par expérience hein (Séq 2.1.3) les chefs d'établissement constatent que des élèves qui sont en difficulté en français et en mathématiques euh si on leur propose du de l'espagnol, ben – petite tape sur la table montrant une sorte d'évidence- ont des résultats euh inférieurs à 10 quoi. Donc euh au lieu d'avoir des points supplémentaires au DNB, ben ils ont plutôt des points à rattraper et ils les mettent en difficulté dans l'obtention du euh voilà ! Donc euh il y avait voilà cette vision des choses hein ». (11 :17)

Dans l'extrait suivant (Perdir n°2 Séq 2.4), on retrouve en échos les pratiques d'orientation des années 2000 qui persistent en 2015. Il illustre une fois de plus la réitération de la confirmation de nos hypothèses de départ : l'administration exerce des moyens de pression et une forme d'instrumentalisation des vœux des parents afin de répondre à des injonctions institutionnelles. Pour rappel, la Polynésie vise un taux de réussite de 70% -80% de la population scolaire ayant une qualification de niveau IV (CAP). Il faut ainsi garder à l'esprit que des logiques d'efficience systémiques sous-tendent les différentes manifestations pédagogiques à tous les niveaux de l'appareil éducatif : les enseignants dans leur conseil de classe et les chefs d'établissement dans leur gestion de leur « petite entreprise ».

« Il y avait des chefs d'établissements, des équipes pédagogiques aussi, hein (mmmm) même des enseignants hein en fin de classe 5^{ème}, en conseil de classe euh- petite tape sur la table pour marquer l'insistance- l'équipe pédagogique préconisait fortement -petite tape sur la table pour marquer l'insistance - et les professeurs principaux l'insistaient fortement auprès des parents -petite tape sur la table pour marquer l'insistance -pour dire que euh demander à ce que leurs enfants choisissent plutôt du tahitien quand ils sont en difficulté scolaire plutôt que de l'espagnol. (11 :38) Et c'est vrai qu'euh voilà qu'on n'a pas fait d'études à l'époque hein, je pense c'est quand même une vision des choses qui persiste jusqu'à aujourd'hui hein (mmmm) donc euh est-ce qu'il y a une euh voilà ça serait intéressant de faire une étude par rapport à ça, hein (mmmm) par rapport à ça. Est-ce que ça se justifie cette vision des choses hein ? (C'est ça, c'est une bonne question) la position des adultes par rapport à ce choix hein du lv2 ». (Perdir n°2 Séq 2.4)

III.4.2.3.4 Préférences sur le « principe de réalité »

Ce dernier extrait illustre l'expression « the last but not the least ». Il est en effet capital, car il concentre la notion de « principe de réalité » qui peut se résumer en deux points : la réalité de la gestion comptable et celle de la personnalité du chef d'établissement favorable ou pas aux langues régionales, aux LCP. Ici, le Perdir n°2 dévoile son rôle primordial en instrumentalisant les inscriptions dans les classes de langue au gré des besoins réels d'une discipline ou encore au gré de la demande sociale forte.

Au final, l'autonomie des établissements secondaires est liée à la politique propre du chef d'établissement en termes de propositions d'options facultatives et d'octroi d'heures supplémentaires pour valoriser ou pas les disciplines linguistiques ou autres. En effet dans ce micro-

cosme social qu'est l'espace scolaire du collège ou du lycée, le chef d'établissement régent sa population et ses partenaires.

« Mais en tout cas, euh l'établissement pouvait quand même faire varier le curseur hein (mmmm) en disant que euh ben on n'a plus de place en espagnol, donc euh, ensuite après par euh obligation, par euh voilà, par nécessité de vous inscrire en lv2 en tahitien. (Mais l'inverse ne se fait pas ...c'est-à-dire) Si ! (que vous avez...euh) Si si ...par exemple euh on sait que des chefs d'établissement qui ne sont pas très euh comment dirais-je sensibles- rires- (mmmm) à euh au développement de la langue tahitienne, hein euh étaient plutôt vers une tendance de euh proposer de l'espagnol » (Perdir n°2 Séq 1.17)

Si par définition la fonction du chef d'établissement est synonyme de complexité avérée, celui-ci ne peut échapper à une politique comptable de gestionnaire avisé et visionnaire à propos de sa population scolaire, de son environnement et de sa palette de formation linguistique et ou préprofessionnelle (options, langues, spécificités, séries). Il est effectivement tenu de garder des effectifs conséquents et de viser l'efficacité. Rapportée aux LCP, cette réalité de gestionnaire devient un levier impactant si la personnalité du chef d'établissement est « sensible » aux langues régionales, minoritaires. La citation de cette enseignante est ainsi criante de vérité ou du moins d'interrogation.

« (...) franchement avec du recul, là maintenant tout dépend de la direction : comment la direction perçoit la langue tahitienne ? Quand la direction a sa place dans l'enseignement du tahitien, tous les projets, tout ce que tu veux mettre en place, va être pris en compte ! Parce que quand j'avais commencé à..., j'étais face à un sérieux problème, c'est que le principal de cette époque m'a dit clairement que euh l'enseignement du tahitien, on n'avait pas besoin d'avoir un cahier ! Voilà puisqu'on est une tradition orale ! (Oh !) Tout se fait à l'oral. (...) (Extrait Ens n°10 Séq 4).

In fine les LCP n'échappent pas à la dynamique de la « guerre des langues » (Calvet,1999) mais l'orientation par les LCP peut présenter des atouts stratégiques non négligeables pour les familles étant donné l'enjeu culturel, politique, identitaire et patrimonial qu'ils portent. Pour autant, est-ce que la classe de LCP est un creuset de « mauvais » élèves ? La réponse est mitigée car la réalité sociale du niveau secondaire est complexe, les attitudes ambiguës et les tensions confirmées. Deux cas de figure se dégagent de nos analyses. La classe de LCP peut être

un « melting pot » de « mauvais » élèves lorsque l'orientation est subie et lorsque les configurations contextuelles (compétences enseignant LCP, projet d'établissement, engagement du chef d'établissement) sont sources de représentations négatives au sujet de la LCP. La langue tahitienne devient alors la langue de la « honte », de « l'incapacité », de l'aboulie, de la violence, etc. *A contrario*, la LCP peut être une classe souhaitée lorsque l'orientation est pensée en fonction des difficultés des élèves, des projets d'établissement, des équipes pédagogiques formées, des personnels de direction favorables aux LCP, des structures contextuelles adaptées (exemple collège 2). Dans ces cas, les représentations sont positives et la langue tahitienne devient un atout de réussite scolaire.

Si ces situations sont idéalisées, elles sont d'abord fluctuantes compte tenu de la dynamique des mutations des personnels enseignants et éducatifs, des conjonctures contextuelles et des demandes individuelles des familles. Du chemin reste encore à parcourir pour moins de tensions, mais les mentalités changent lentement et une partie de la société prend conscience de cette valeur en participant à la dé-complexification de la langue, en d'autres termes, en réapprenant à apprécier les LCP.

III.4.3 Contre-hypothèses ou situations complexes : entre configuration systémique et ambiguïté structurelle

III.4.3.1 Première contre-hypothèse : des dispositions propres à l'établissement

L'intérêt de l'extrait numéro 22 (ci-dessous) est multiple car il concentre à la fois les maladresses méthodologiques qui ont caractérisé le début de notre enquête de terrain et paradoxalement les « pépites » en termes d'analyse de contenu (Bardin, 2013 ; Paillé et Mucchielli, 2015⁴⁴⁶). En effet, la première faiblesse concerne la monopolisation de la parole de notre part dans la menée des entretiens qui a entraîné des réponses biaisées fortement orientées, puis le manque d'objectivité nous a privé de développements potentiels de la part des jeunes. En fait si par limites, il faut entendre notamment « ignorance » délibérée concernant la maquette de formation de l'établissement, il faut pourtant reconnaître le jugement de valeurs de notre part durant l'entretien. S'agissant de la séquence de E11 « *et moi j'ai choisi le latin* », en notre for intérieur, un élève de cette classe LCP dans ce collège classé en ZEP ne pouvait bénéficier d'un enseignement réservé à une élite. Or avec du recul, nous réalisons être tombée dans le piège inconscient de nos propres préjugés, et pire, être située à plusieurs lieues de la réalité du terrain que nous avons quitté il y a plus de 14 ans. Pour autant, notre « ignorance » de la poli-

⁴⁴⁶ Paillé & Mucchielli. (2015). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.

tique linguistique de ce collège, nous a permis un échange étrangement « naïf » avec les jeunes. En effet, l'expression s'est libérée et les paroles coulaient à flots, c'était là l'objectif recherché dans le fond. Cependant, du côté de l'administration, la communication était bien limitée, car à l'époque, impossible d'avoir un rendez-vous auprès des principaux.

LR : En 4^e, après vous avez le choix de l'espagnol ? oui ?

E10 : Non ! Mais non tahitien !

LR : Parce qu'en 4^e, soit tu vas en 4^e soit tu vas en espagnol, comment ça s'est passé pour vous ?

E10 : Mais non soit espagnol soit tahitien.

E11 : Il y a LV2 et tahitien 2^e langue.

LR : Oui !

E11 : Par exemple en 5^e, eux, ils ont choisi Tahitien et moi j'ai choisi le latin.

LR : Oui.

E11 : Et en 4^e, eux, ils ont choisi espagnol et moi tahitien.

(Extrait n°22-1. Collège 2-zone urbaine-ZEP)

De cette contextualisation, analysons l'extrait 22-2. Cette partie de l'interview illustre la politique particulièrement volontariste du collège 2⁴⁴⁷ en 2015. Si tous les établissements que nous avons contactés (14 sur 20) proposent du LCP à différents niveaux et sous différents parcours (LV2, Langue régionale et langue facultative LV3), aucun n'égale l'implication du collège 2 aujourd'hui. Il fait preuve d'un dynamisme innovant et communicatif pour valoriser cet enseignement. Ce qui prouve ainsi que le rôle des principaux est extrêmement décisif selon les promotions. Au niveau personnel, il s'agit d'un décalage temporel doublé d'une embardée cognitive. Cet extrait nous met face à une conscientisation d'un phénomène qui subit les modifications du temps. Partie avec une forme d'obsession d'injustice, nous nous retrou-

⁴⁴⁷ En effet, le collège 2 présentait du tahitien sur deux fronts : à la fois en option obligatoire de 6e jusqu'en 3e et en option facultative de 5e à 3e. (OO : LV1 anglais. LV2 : Espagnol. Tahitien est proposé de 6e à 3e. OF : Langues et cultures de l'Antiquité : latin ; Langues vivantes facultatives : langue régionale : la langue tahitienne est proposée à partir de 5e jusqu'en 3e).

vions avec cette contre-vérité : la classe de LCP peut contenir d'excellents élèves qui ont fortement souhaité cet enseignement. En effet, les configurations contextuelles du collège 2 étaient également favorables à la promotion des LCP. Pour autant, cela ne signifie pas que les procédures d'orientation ne soient pas subtilement inégalitaires, dissimulées dans des animations tapageuses pour faire patienter et « aimer le collège ».

E10 : *Mais non. Tahitien ho'i seulement.*

LR : *En 4^e LV2, vous avez choisi quoi ? Quelle était votre langue ?*

E10 : *Voilà...*

LR : *Vous n'avez pas choisi espagnol ?*

E11 : *NON.*

LR : *C'est vous qui avez choisi ou on vous a incité à prendre ?*

E11 : *Aita. C'est nous qu'a choisi.*

LR : *Vous avez choisi ! Alors qui a choisi espagnol LV2 ?*

E10 : *en fait Madame*

LR : *Oui...*

E10 : *Tu vois tous ceux qui sont dans la classe que tu as vue ?*

LR : *Oui...*

E10 : *C'est ceux qui ont choisi tahitien.*

E11 : *Ils font Tahitien.*

E12 : *Mais il y a une classe Tahitien, il y a une classe Espagnol !*

(Extrait n°22-2. Collège 2-zone urbaine-ZEP)

En fait, les extraits 22-1 et 22-2 représentent des contre-exemples de nos hypothèses de départ. En effet, ils sont à replacer dans le contexte d'un établissement classé ZEP qui s'est donné les moyens humains et financiers de l'enseignement des LCP au service des élèves en difficulté. Si aujourd'hui les manifestations culturelles médiatisées, intitulées *Heiva Taure'a*,

critiquées néanmoins pour le risque de folklorisation inconsciente, sont à exploiter dans le sens de la production linguistique, elles ont le mérite de mettre la LCP au cœur des projets pluridisciplinaires. Elles sont le fruit de la collaboration entre les enseignants de LCP, l'administration de l'établissement et les différents partenaires du système éducatif polynésien notamment politiques (ministères de l'éducation, de la culture, de la recherche) et instituts artistiques (conservatoire de la Polynésie, maison de la culture).

III.4.3.2 Seconde contre-hypothèse : de la configuration systémique

Si l'orientation doit être traitée dans une configuration systémique qui dépasse notre domaine d'étude, il n'empêche qu'il règne une atmosphère inconfortable qui sous-entend des non-dits, une ambiguïté qui est entretenue par la communauté professionnelle à défaut de trouver mieux. En clair, l'équipe pédagogique, le professeur principal, le chef d'établissement ne sont que des exécutants d'une politique du chiffre qui ne se traduit pas des stratégies de réussite ponctuelle notamment visant l'obtention du DNB. En réalité, plusieurs voix s'élèvent pour dénoncer une structure qui n'est pas adaptée aux plus faibles scolairement car le système éducatif est fondamentalement inégalitaire. Ainsi pour les moins performants, la solution de proposer des séries technologiques ou professionnelles trouve elle aussi ses limites car beaucoup se retrouvent dans la vie active au motif d'inégalités d'orientation selon le type de baccalauréat. Le rapport de la CNEC (2016) sur les inégalités produites par l'école nous le rappelle. De leur côté, les organes de contrôle territorial (CTC 2014) et national (Cour des comptes 2016) préconisent un travail sur la motivation et l'engagement de l'élève dans les phases de préparation à l'orientation afin d'éviter la sélection à défaut systématique.

III.4.3.3 Troisième contre-hypothèse : de la fonction consolatrice à la langue de l'espoir

Après analyse, il semble que cette mesure arrange toute la communauté pour plusieurs raisons dont l'« *illusion cognitive optimiste* » selon Elena Pasquinelli (2012). Cela signifie que la LCP possède une fonction consolatrice, elle permet la réussite des élèves grâce au culturel, en d'autres termes, grâce au facteur de l'estime de soi dans la reconnaissance institutionnelle des cultures polynésiennes. Bien que de nombreuses déclarations d'apprenants, d'enseignants et de chefs d'établissement confirment notre postulat de départ sur la constitution de classes d'indésirables au motif d'une orientation par les LCP d'une part, et sur la contribution à la reproduction des inégalités sociales d'autre part, il n'empêche qu'il existe un contre-exemple, une contre hypothèse dans la pédagogie de projet favorable à la valorisation des LCP. En effet, si l'orientation peut être une pratique violente lorsque celle-ci est imposée et maintenue dans l'incompréhension avec son lot de sentiments d'injustice, d'impuissance et de résigna-

tion, il n'empêche qu'elle n'est pas toujours signe de mauvaise action sous certaines conditions.

Selon l'expérience de certains enseignants dont le n°10 et n°8, il semble que cette ghettoïsation des LCP, conséquence de l'orientation à défaut, a été détournée au profit des apprenants LCP grâce à des décisions pédagogiques portées par une politique d'établissement favorable à la valorisation des LCP. C'est le défi que s'est visiblement lancé le collège 2 depuis 2016 en propulsant l'enseignement du 'ōrero et des arts traditionnels au rang des enseignements d'élites. Cet enseignement devient le fer de lance d'une intégration de nouvelles modalités relatives au rapport au savoir et à la construction des compétences, en somme à la réconciliation avec l'école et à la transmission culturelle (Saint-Martin, 2013 en évoquant le troisième axe socio-didactique). Cela signifie que durant les conseils de classe, les connaissances du potentiel de l'apprenant et la bienveillance à son égard deviennent les maîtres-mots de ces échanges quant aux performances scolaires, elles sont revisitées et interrogées. Il s'agit d'une pratique totalement innovante qui replace l'apprenant LCP au centre de ses référents culturels lesquels sont étudiés en classe et valorisés au sein de son établissement et environnement proche et immédiat. Les manifestations culturelles et scolaires de type « Heiva Taure'a » sont une illustration de ce défi lancé par le collectif issu du collège 1.

III.4.3.4 D'une logique de facto gestionnaire

L'extrait suivant (Ens.n°10 Séq 11.3.2) illustre la pression affligée par l'administration auprès des différents parents afin de faire changer les décisions d'orientation en faveur de l'espagnol et au détriment des LCP. Les propos de la mère sont significatifs quant à l'existence de logiques sous-terraines et intrigantes « *on a appelé le papa après je ne sais pas ho'i ce qu'on a dit au papa et il a dit oui !* ». De même, l'enseignante n°10 témoigne des limites de son action auprès de la famille car le dernier mot revient sans cesse au chef d'établissement. Dans le cas présent, elle découvre les motifs du changement brutal d'une élève par ailleurs exemplaire, puisque l'orientation de cette dernière a été changée sans son consentement. Son insatisfaction, frustration justifie alors ses dérives comportementales.

Il s'agit une fois de plus d'un attribut de pouvoir manifeste du chef d'établissement. Il convient de remarquer la tendance au pragmatisme en tant que bon gestionnaire du personnel, quitte à instrumentaliser l'orientation de certains élèves tahianophones. La dimension économique et financière qui sous-tend toute action pédagogique est ici relevée. Garder son poste en tant qu'enseignant LCP ou d'autre langue vivante où la réduction budgétaire est de plus en plus drastique au fil des réformes, cela est une préoccupation légitime qui impacte d'une cer-

taine manière le chef d'établissement. Cela explique l'existence de tant de tensions dans ce milieu.

« (Les parents, qu'est-ce qu'ils ont en pensée, ils se sont opposés ?) NON ! Les parents ont dit OUI c'est pour ça que je te dis : je ne sais pas quel discours qui a été tenu plus haut ? Après j'ai eu l'occasion d'en parler à une maman ! Parce que sa fille qui est excellente fait partie des élèves perturbateurs en espagnol ! Et je lui ai dit pourquoi Elle est comme ça ? Après elle dit : « Ah ben elle voulait pas ho'i faire », c'est comme ça que j'ai appris qu'elle ne voulait pas faire espagnol etc. Après j'ai dit : « Comment ça se fait ? » « Ah j'étais pas pa'i là on a appelé le papa après je ne sais pas ho'i ce qu'on a dit au papa et il a dit oui ! On a changé ! » (Ens.n°10 Séq 11.3.2).

L'extrait (Ens.n°9 Séq 8.6 & 8.7) illustre une fois de plus, la pratique dite « traditionnelle » d'orienter les élèves en langue étrangère espagnole au motif de son potentiel en tant que langue de plus-value économique sur le marché de l'emploi. Pour l'enseignante, la situation sociolinguistique du district (presqu'île) fortement tahianophone devrait être favorable à l'orientation en masse en LCP. Or, les familles privilégient l'apprentissage de la langue étrangère. Certainement qu'elles projettent sur leur enfant un avenir linguistique international sans pour autant valoriser les langues d'origine à l'instar des familles interrogées par les chercheuses Salaün et Leplain (2018). C'est cette réaction que l'enseignante qualifie de préoccupante puisqu'au final, elle est désorientée entre ses aprioris sur la réalité sociolinguistique et les choix stratégiques des familles. Il faut enfin remarquer que plusieurs expériences évoquent le même combat qui oppose les langues entre elles dans le cadre de la « guerre des options » de Calvet, au lieu d'une réflexion sur une démarche plurilingue. Tout fonctionne comme des vases clos, cela signifie que chaque enseignant et chaque discipline œuvre pour sa propre faction, sans la possibilité de trouver un consensus ou un terrain de rencontre interculturelle.

« Oui c'est préoccupant parce que euh on est quand-même à la presqu'île hein et on s'attendrait à avoir un public à 100% tahitien, enfin qui aurait choisi la langue tahitienne mais (c'est pas le cas) non ! C'est pas du tout le cas. (Ens.n°9 Séq 8.6)

(20 :28)(Tu as dit « Mais c'est la réalité, il y a moins d'enfants et ils sont déjà démissionnaires dans euh dans le collège).Depuis le collège. (Depuis le collège. Ils sont « démissionnaires » donc euh c'est encore plus préoccu-

pant du fait qu'ils choisissent espagnol et pas le tahitien !) Oui pas le tahitien ! Donc il faut dire aussi une chose hein. (20 :57) C'est traditionnel que au collège, on pousse les élèves dès la 5^{ème} à prendre de l'espagnol parce que c'est une langue qui leur permettrait justement de de partir euh, de s'ouvrir euh et surtout au niveau des formations qui euh plus tard qu'ils devraient avoir c'est souvent l'espagnol qu'on demandera hein en tant que nouvelle que langue étrangère, deuxième langue étrangère ». (Ens.n°9 Séq 8.7).

III.4.4 Bilan

Si l'on se réfère aux rapports des organes de contrôle dont celui de la Chambre territoriale des comptes (2014 :101), on peut lire que le travail sur l'orientation est rendu compliqué pour plusieurs raisons dont la « faible projection des jeunes dans l'avenir ». De plus, s'agissant d'une génération issue du monde de l'immédiateté, du court terme, on dit qu'elle a globalement une faible représentation de la diversité des métiers. Enfin durant la Conférence des chefs d'établissements qui s'est déroulée à Paris en mai 2018, on entend également le fait que le déficit d'ambition est couplé à un déficit d'ouverture. En effet, les jeunes éprouveraient des difficultés concernant la mobilité par peur du déracinement avec leurs familles.

A l'issue de notre analyse, les entretiens révèlent des propos mitigés dans le sens où les jeunes que nous avons interrogés se projettent dans l'avenir à l'instar de n'importe quel adolescent assoiffé de vie et d'aventure, simplement, leur parole n'est pas toujours audible. Cela signifie que leur motivation n'est pas à l'origine de leur orientation en LCP mais leurs faibles performances scolaires. Nos résultats soulignent en fait deux situations paradoxales.

La première situation fait que les LCP sont tiraillées entre l'orientation par défaut au niveau scolaire et le prestige social qui les auréole en termes de langue d'élites politiques et religieuses (cf. Vernaudeau, Paia, 2002). En effet, que les propos viennent des apprenants, des enseignants ou des deux chefs d'établissement, tous confirment les pratiques pédagogiques de l'orientation par défaut en LCP. Véritable déterminisme pédagogique, ce phénomène participe de la reproduction des inégalités déjà existantes et de la discrimination quoique on en dise. Ainsi les apprenants témoignent d'un processus d'autocensure dans les choix d'orientation d'une part, et les parents dévoilent leur résignation et impuissance face à l'opacité administrative d'autre part. Si les enseignants révèlent les préjugés des collègues sur l'incapacité cognitive des apprenants LCP dans une démarche plurilingue aux motifs de leurs mauvais résultats, les chefs d'établissements décrivent à leur tour les préjugés des familles concernant la facilité autour des LCP et leurs préférences stratégiques pour faire obtenir les diplômes.

Face à cette situation, les groupes sociaux de notre étude semblent impuissants. Nos résultats indiquent par ailleurs, l'injonction paradoxale du système éducatif et de la société faite aux LCP et aux enfants polynésiens. En effet, l'injonction repose sur une contradiction entre la valorisation des LCP d'une part, et la réussite scolaire et sociale qui est conditionnée par la maîtrise de la langue et culture dominantes (le français) d'autre part. Cela signifie que la fierté autour des LCP, la valorisation des LCP ne suffit pas pour réussir scolairement et socialement car de facto, la question politique est sous-jacente à la situation pédagogique des LCP. En d'autres termes, on retrouve la nature structurelle du CAPES bivalent (tahitien-lettres ou breton) versus CAPES monovalent (Corse) où la sélection se fait par le français et non par le tahitien ou le breton. Il convient ainsi de garder à l'esprit la complexité de la situation polynésienne.

III. 5 L'ASSOCIATION LCP « TE 'AHA O TE REO »

A l'image de l'association des Langues Vivantes de Christian Puren, il existe celle des enseignants LCP appelée « Te 'aha o te reo » traduite par « le lien sacré de la langue ». Grâce aux subventions territoriales, celle-ci peut organiser l'événement annuel du « Concours 'ōrero » du niveau secondaire. Similaire à toute association à but non lucratif, les adhérents de celle-ci exercent leur profession à plein temps avant d'œuvrer dans l'organisation. Cela sous-entend un engagement particulier à l'image de l'enseignante n°12 (Séq 3.3/4) qui témoigne de lourdes responsabilités au sein l'association et cela représente un réel « fardeau » pour elle. Toujours est-il que l'enjeu pour cette organisation est de représenter idéalement une force de proposition didactique et pédagogique adossée aux équipes des laboratoires de recherche de type EASTCO (UPF), JRE (ESPE-UPF) ou d'ailleurs⁴⁴⁸. Or jusqu'à présent, aucune action ne sera réalisée dans ce sens car les revendications se cantonnent à la valorisation des LCP, des apprenants et enseignants du second degré puisque l'ensemble souffre de paradoxes divers notamment celui du manque de reconnaissance des politiques territoriales. En effet, une forme de préférence pour le primaire est globalement perçue dans le corps enseignants LCP puisque depuis 2004, la cellule LCP est créée avec des moyens territoriaux conséquents à l'appui tandis que le secondaire avait déjà initié le concours depuis 2000 sans bénéficier d'un attirail humain et logistique au profit des LCP. Si l'origine de cette forme d'injustice entre le primaire et le secondaire est à creuser dans le cloisonnement des politiques gérées par les deux

⁴⁴⁸ En outre, il serait possible d'élaborer des programmes de type « CREER » de Lercari à Paris ou des Centres de formation spécifiques aux LCP de type Fondation Alain Savary à Lyon notamment spécialisées sur les questions de formation des formateurs, ou un laboratoire de recherches de type Collège-POM (en référence aux dispositifs expérimentaux Ecolpom puis Renforcement Cycle 3 reo).

services territoriaux à l'époque bien distincts (Direction de l'Enseignement Primaire d'un côté et Direction de l'Enseignement Secondaire de l'autre), la question n'est pas de délibérer de la paternité de l'événement ou du dispositif d'enseignement du 'ōrero. La question est plutôt d'illustrer la rupture de continuité (cadrage et pilotage) entre les deux services territoriaux dans un premier niveau et entre la DES et les services de l'État du Vice-Rectorat dans un second temps. En effet, quoiqu'on en dise, la situation postcoloniale de Tahiti exige une entente entre les différents partenaires du système éducatif polynésien. Cela explique ainsi l'espoir que l'on porte dans l'administration territoriale depuis la fusion de ces deux services (DEP et DES) en 2014.

De même, si la cellule LCP est une réalisation politique forte en faveur des LCP, une fierté pour toute la communauté LCP, il s'agit encore une fois, d'interroger la question du continuum des pratiques et des politiques en termes de cadrages et de pilotages LCP. L'enseignant n°14 (Séq 3.4/3.6) témoigne d'un déséquilibre dans la répartition des moyens entre le premier et le second degrés, lui a qui œuvré longtemps dans les écoles primaires avant de passer le concours du capes. Selon ce dernier, l'atout principal de l'association est de concentrer une concurrence positive sur trois niveaux de concours (Ens.n°14 Séq 3.7). Il s'agit d'une compétition intra-collège au niveau des classes LCP de l'établissement, vient ensuite la compétition inter-collège dans le cadre de « rencontres amicales » entre rivaux et enfin une compétition à l'échelle de toute l'île de Tahiti-Moorea.

Toutefois, si l'association « Te 'aha o te reo » n'échappe pas aux guerres intestines éventuelles au sein d'un groupe social, son point faible est le manque de crédibilité aux motifs d'absences de répercussions idéologiques et pédagogiques (Ens.n°4. Séq audio 6 :58). En effet, pour l'enseignant n°3 (Séq audio18 :21), l'attitude des membres de l'association des enseignants LCP est à l'image des pratiques pédagogiques non contrôlées « *Chacun fait son po'e*⁴⁴⁹ ». Cela signifie que chacun fait comme bon lui semble, en d'autres termes, il s'agit d'un manque criant de pilotage. Pour lui, l'enjeu de l'association est d'interroger la question de la formation des enseignants sur le curriculum formel, réel et caché des LCP (Perrenoud, 1998). A l'opposé, pour d'autres enseignants comme l'enseignante n°8. (Séq 6), les objectifs de cette association sont nobles car elles participent du continuum entre 1^{er} et 2nd degrés en termes d'apprentissages et d'expériences pour les élèves orateurs, participants au concours 'ōrero. Celle-ci doit affirmer sa spécificité pédagogique par rapport au primaire.

⁴⁴⁹ Po'e : plat typique à base de fruits et d'amidon cuit au four et qui est plutôt sucré.

Enfin l'enjeu politique est perceptible en filigrane dans cette question car l'enseignement d'une langue, raison de plus s'il s'agit d'une langue d'anciens dominés ou d'ex-colonisés implique dans notre situation politique postcoloniale un rapport de force et de pouvoir qui persiste. En d'autres termes, la question de la rémanence du colonial se repose une fois de plus. A cela, il faut ajouter l'ambiguïté de l'État français en matière de politiques linguistiques en particulier dans le dossier des langues régionales et minoritaires dont la Charte européenne n'a toujours pas été ratifiée aujourd'hui. (cf. porte-parole du CESE, Isabelle Biaux-Altman, Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale.2019)

III. 6 INITIATIVES INNOVANTES : HEIVA TAURE'A

Le « Heiva à Tahiti » est aujourd'hui une fête incontournable dans la vie culturelle et économique de Tahiti. Elle se déroule chaque année au mois de juillet (depuis 1881) et elle rassemble la population locale venue des quatre coins de la Polynésie française pour célébrer ses danses et chants traditionnels. De nombreux groupes de danses divisés en deux catégories (amateurs : Hura tau et professionnels : Hura ava tau) et des formations de chants traditionnels ('Ute, Tārava Tahiti, Tārava Raromata'i, Tārava Tuha'a pae, Himene rū'au etc) se préparent des mois durant dans des conditions parfois compliquées de répétition afin de concourir et remporter le prestigieux trophée de la victoire du Heiva i Tahiti, année après année.

Le « Heiva taure'a » s'est inspiré de ce concept et il se traduit par « divertissement-festival pour jeunes ». Ce format pour adolescents est le produit d'une collaboration entre trois collègues de départ très engagés dans les actions et pédagogies de projets culturels. Aujourd'hui un bon nombre d'établissements a rejoint le trio happé par un enthousiasme généralisé. C'est ainsi que tous les archipels ont été représentés le 10 mars 2019 sur la scène de To'ata (4000 places) pour montrer leurs spectacles respectifs. Comment expliquer ce succès ?

III. 6. 1 Objectif et organisation

Le succès s'explique avant tout par un partenariat tripartite entre les différents Ministères de l'éducation et de la culture, de l'environnement, les partenaires territoriaux d'enseignement des arts comme le Conservatoire de Polynésie française (Fare 'Upa rau) et les établissements secondaires de la Polynésie française. Cette manifestation a vu le jour en 2016-2017 à l'initiative de personnalités individuelles particulièrement engagées telles qu'une enseignante LCP, une cheffe d'établissement et le directeur du Conservatoire. Si son objectif peut viser la lutte contre le décrochage précoce voire l'échec scolaire, l'idée du Heiva Taure'a est effectivement une réussite pour de multiples raisons.

Avant tout la pédagogie de projets est un facteur stimulant pour les apprenants et rassurant inspirant pour l'enseignant de toute discipline confondue. Limité dans le temps, aidé financièrement car le budget est prévu par les instances, ce projet de fonds culturel est ouvert à tous les enseignants. Depuis sa création jusqu'en 2019, plusieurs formations de classes se sont ajoutées au noyau de départ du Heiva Taure'a, cela signifie qu'on trouve aussi bien des classes CHAM /CHAD (Classe à Horaire Aménagé pour la Musique/pour la Danse) en partenariat avec l'enseignement des arts traditionnels, que des classes constituées d'élèves volontaires de la sixième jusqu'à la classe de 3^{ème}.

L'élément fédérateur est la motivation pour rivaliser d'ingéniosité pédagogique et culturelle. Par exemple, en 2019, la classe de Hiva Oa (archipel des Marquises) a présenté un spectacle digne du « mata va'a » considéré comme le phénomène du renouveau marquisien. Le principal de ce collège (JC.L) étant un résident engagé dans la culture polynésienne, les spectateurs ont été agréablement surpris par la qualité des prestations artistiques et esthétiques des collégiens tant dans l'art oratoire, la danse et la composition instrumentale musicale d'inspiration traditionnelle.

III.6.2. Analyses et résultats

Comme tout spectacle de fin d'année ou de longue haleine, la tension du trac est réelle ainsi que la joie de présenter un travail artistique basé sur la danse, le chant (bien que moins représenté selon les années et les collèges) et l'art oratoire. On peut ainsi admirer les jeunes Polynésiens s'exprimer dans les différentes langues des archipels (marquisien, tuamotu-gambiers, australes, société) donnant à voir au monde les richesses de celles-ci. Par ailleurs, les atouts de l'enseignement du 'ōrero se traduisent par un sentiment d'estime de soi, de tolérance des différences, de la mixité sociale et de genre. Dans le domaine de la musique, l'orchestre du collège de Rikitea (archipel des Gambier) est dirigé par Tahia, une jeune adolescente de corpulence remarquable. D'autres élèves filles sont aussi visibles aux différentes percussions qui demandent une certaine force et régularité de frappe (tō'ere et tari parau). Ainsi en tant que copie conforme du « Heiva i Tahiti », le Heiva Taure'a démontré les talents des adolescents en tant que danseurs, musiciens accomplis et inventifs, chorégraphes en herbe, compositeurs, orateurs et choristes. Tout à l'image du concours 'ōrero organisé par les enseignants LCP, on repère également dans le « Heiva Taure'a » des artistes en herbe : il s'agit d'une autre pépinière de talents. Enfin durant la soirée du spectacle, les collégiens sont également évalués à partir d'un barème sur le projet pédagogique démontrant ainsi que la culture de l'évaluation reste marquée même dans ce type de pratique pédagogique.

III.6.3 Avis distancié : de quelle ombre parlons-nous à présent ?

Si de nombreux atouts sont visibles durant cette soirée de spectacles dont celui de lutter contre le décrochage précoce, il règne selon nous une ombre au tableau. Il s'agit d'une forme de logique à deux vitesses : il faut noter d'une part, le concours de 'ōrero organisé par l'association des enseignants LCP où il y a de moins en moins de participants et qui semble périlcliter devant tant de difficultés administratives et budgétaires comme les levées de fonds. D'autre part, il y a le Heiva Taure'a qui à l'inverse attire de plus en plus de monde à grands coups de médiatisation et de moyens logistiques territoriaux et privés. Que deviennent à la fois l'association des enseignants « Te aha o te reo » et ce concours 'ōrero du secondaire à côté du Heiva Taure'a ? Quelle crédibilité possèdent-ils dans les représentations sociales ? Il s'agit certainement des limites du concours 'ōrero qui a manqué d'ouverture (contrairement au Heiva Taure'a) sur d'autres structures d'enseignement notamment des arts esthétiques (ici comme la danse, musique, chants) mais également une ouverture sur les arts scéniques (théâtre, mime, cirque etc.), les arts visuels ou numériques (vidéo, saynètes filmés, applications sur les réseaux sociaux dont les jeunes sont férés etc.).

Autre élément d'analyse : l'écueil de la folklorisation menace encore ce type de manifestations culturelles. Le filon LCP comme alternatif au décrochage précoce et scolaire, avec au final, une soirée spectacle à To'ata en fin d'année, semble prometteur aux yeux de la communauté éducative et dirigeante actuelle. L'émulation est d'autant plus contagieuse que les parents sont légitimement ravis de voir leurs progénitures sur scène et grand écran de To'ata. Mais pour revenir à notre préoccupation : est-ce le rôle de l'école de transmettre la culture polynésienne ? Par ailleurs, si le Heiva i Tahiti permettait aux Polynésiens d'apprendre et de pratiquer la langue tahitienne, alors depuis 1881 : date de sa réouverture officielle, déclarée par Gouverneur au lendemain de l'annexion de Tahiti et de ses dépendances, ces derniers seraient de parfaits locuteurs puisque la transmission serait ininterrompue.

Or le tahitien n'est pas la langue d'enseignement utilisée dans ces différents événements ni par les groupes de danses du Heiva i Tahiti bien que ce soit le combat de nombreux anciens chefs reconnus tels que le regretté Coco Hotahota. Il exhortait sa troupe à parler sa ou ses langues d'origine. Il faudra une fois de plus le signifier : sans transmission par les familles, la revitalisation de la langue tahitienne sera inefficace. Le dispositif du Heiva Taure'a tout comme l'enseignement du 'orero trouvent leurs limites dans la tendance à la folklorisation mais cette dérive n'est perçue ni par les jeunes ni par certains enseignants ?

La danse comme au Heiva i Tahiti en juillet, semble être la seule application sociale de la langue tahitienne aujourd'hui, ce constat nous paraît alarmant. Une fois de plus, à qui profite

l'instrumentalisation des LCP en tant qu'alternative au décrochage scolaire voire à l'échec scolaire ? Nous suivons ici les idées de Frantz Fanon, il s'agit de garder les prérogatives des dominés-dominants dans la classe des ex-dominés. Cela signifie que l'élite est déjà bilingue (français, anglais), elle sera désormais pluriculturelle (française, anglaise, polynésienne). En revanche, la masse populaire est déjà « plurilingue et pluriculturelle » par le « répertoire langagier hybride » (St Martin 2013) qu'il convient de maintenir dans le « déni absolu ». En effet, la garder et l'entretenir dans une insécurité sociale et linguistique, c'est l'affaiblir, pire la faire danser, chanter, présenter le *spectacle de sa culture*. La question de la transmission peut être alors oubliée, diluée dans la fête, c'est sans heurt, sans conflit ouvert mais c'est de la poudre aux yeux ! Si la danse et les chants au Heiva Taure'a sont des expressions artistiques fortes, sans l'assise linguistique, elles ne seront que coquilles vides. Alors au-delà de la simple instrumentalisation qui est une modalité sociale, la question du curriculum réel, caché des élèves est soulevée.

CHAPITRE 7 : DU POINT DE VUE DE L'AUTORITE. LES CATEGORISATIONS SELON LES CHEFS D'ETABLISSEMENT

L'Éducation nationale possède selon la Chambre territoriale des comptes 30 000 pages de règlements qui n'ont ni vocation, ni pouvoir de s'appliquer en Polynésie française. Toutefois, le code de l'Éducation comporte quelques dispositions relatives à la collectivité polynésienne. De la sorte, sont appliquées des dispositions nationales concernant les enseignements scolaires qui imposent quelques normes de droit commun sans empiéter sur les compétences de la Polynésie française. C'est dans ce cadre que l'enseignement de l'esprit de défense au lycée et l'enseignement moral et civique des élèves sont obligatoires. En revanche, les établissements scolaires publics, leur fonctionnement et leur organisation, ainsi que le rôle des directeurs d'école et des chefs d'établissement n'entrent pas dans le champ du code de l'Éducation applicable en Polynésie française (CTC 2014 : 27). Cette divergence d'application par comparaison au reste du territoire national peut représenter un espace de liberté, une marge de manœuvre appréciable voire confortable pour le chef d'établissement s'il met en place des projets protéiformes intra ou extra muros. Selon le chef d'établissement n°2, cette « marge de manœuvre » correspond à 10% d'une ligne budgétaire de fonctionnement de l'établissement. Si ce montant est proportionnel à la taille et catégorie de l'établissement, on peut imaginer le champ des possibles qui s'ouvre à ce dernier.

En attendant, l'application des programmes nationaux (et la délivrance des diplômes afférents) est placée sous le contrôle de l'État (selon l'article 5.2) tandis que les chefs d'établissement sont eux placés sous le contrôle du représentant de l'État, le Vice-recteur mis à disposition du Ministre de l'Éducation du territoire.

De nos jours, les autorités dirigeantes dans le milieu éducatif (la DGEE qui est la fusion de la direction de l'enseignement primaire (DEP) et secondaire (DES) depuis 2014 et le Vice-Rectorat) aiment à montrer une image unie dans leurs compétences respectives. En effet, les rapports de la cour des comptes antérieurs à 2014 n'ont cessé de souligner d'une part, l'absence de visibilité entre le 1^{er} et le 2nd degré, d'autre part, l'absence de transparence entre l'ancienne DES (direction de l'enseignement secondaire) et le Vice-Rectorat. Si les scissions

entre les services territoriaux en interne (DEP/DES) et ceux de l'État dépassent notre propos, il faut retenir qu'elles peuvent expliquer la lenteur administrative dont nous avons fait les frais. Pour rappel, plusieurs de nos requêtes (autorisations d'entretiens à la fois auprès des jeunes, des enseignants et des chefs d'établissement, statistiques diachroniques sur le nombre d'apprenants LCP par an) ont trouvé lettres mortes. Il est ainsi justice d'évoquer ici une certaine réalité administrative.

I. ÉLÉMENTS FACTUELS ET CONVERGENTS

Comme pour les deux autres volets, celui-ci obéit à un protocole d'enquête fondé sur l'anonymat, la confidentialité, l'objectivité et l'absence de jugement. La méthodologie s'appuie sur une démarche compréhensive et l'outil méthodologique prend la forme d'un entretien semi-directif constitué d'un guide à quatre rubriques. A l'instar des premiers entretiens, ceux-ci sont enregistrés à l'aide d'un dictaphone amateur, quant aux transcriptions, elles ont été désanonymées puis restituées aux propriétaires. Il en a été de même concernant les bandes sonores. Les échanges ont une durée moyenne d'une heure et demie, elles ont eu lieu en fin du mois de juin 2015 dans les bureaux de direction respectifs. Il s'agit pour le premier d'un principal de collège, celui-ci est situé en zone urbaine tandis que le second chef d'établissement est situé dans un lycée en zone rurale.

Notre échantillon de chef d'établissement est très réduit comparé aux deux autres car seules trois personnes sur vingt chefs sollicités par voie numérique ont répondu à notre enquête. Dans les faits, le troisième homme nous fera l'obligeance d'une réponse franche et négative au motif que la question des LCP représente un enjeu politique qui le dépasse. Si ce dernier est déjà sur le retour vers la métropole puisqu'il est arrivé au terme de son contrat de quatre ans, il reconnaît faire preuve d'immobilisme ou de pragmatisme en suivant les directives déjà existantes en la matière.

bonjour
Je vais débiter ma 4ème et dernière année en Polynésie et je n'ai jamais engagé une réelle réflexion sur l'apprentissage du Polynésien. Je me suis contenté de reprendre ce qui se faisait dans l'établissement. A dessein car l'apprentissage du Polynésien est un point sensible avec des enjeux politiques forts. De ce fait, en tant qu'expatrié, je ne suis pas sûre que mon témoignage soit pertinent.
Bien cordialement
Le Principal du collège de



L'absence de virus dans ce courrier électronique a été vérifiée par le logiciel antivirus Avast.
www.avast.com

Cette réponse nous suggère pour autant plusieurs interprétations.

Elle implique avant tout la nécessité de posséder une certaine dose de courage lorsqu'on aborde les problématiques liées aux langues régionales ou minoritaires. Ce courage peut provenir des sensibilités individuelles et labiles face à la question politique et identitaire de la langue (compte tenu de l'origine ethnique, de son histoire individuelle, sociale et politique). Cela illustre également la dimension viscérale liée aux langues. Elle interpelle ensuite par la dimension politique en termes de rapports de force et de pouvoir d'une langue dans une situation postcoloniale au sens épistémique du terme. En effet, la portée politique d'une langue autrefois interdite au motif de sa teneur indépendantiste ou séparatiste, peut entraîner des réactions opposées : soit elle aboutit à l'engagement par des actions de revendication, valorisation, reconnaissance des langues d'origine, soit à l'inverse, elle aboutit à l'indifférence ou le déni par absence d'actions ou de réactions. Entre les deux extrêmes, d'autres attitudes peuvent se manifester sous des formes diverses d'engagement partiel, de participation ponctuelle à des actions favorables aux langues d'origine. Toute l'ambiguïté de la société polynésienne se trouve dans cet interstice culturel pour reprendre le terme d'Homi Bhabha (2007). En effet, si l'on observe depuis une décennie une tendance sociale à la valorisation de la langue et culture polynésienne (média, événements culturels et scolaires de type « Heiva Taure'a »), on attend que la transformation réelle (durable et non labile) des représentations soit également visible dans la transmission intrafamiliale, bien au-delà de ce que peut faire l'école dans ce même sens.

I.1 ÉLÉMENTS FACTUELS : À OUI A-T-ON A FAIRE ?

La réduction de notre échantillon à deux personnes sur vingt sollicitées ne permet pas d'accéder à une analyse représentative de la fonction de chef d'établissement dans le cadre de notre recherche. En dépit de cette faiblesse, nous retiendrons trois thématiques qui recourent les catégorisations des groupes sociaux précédemment étudiés (les apprenants et les enseignants LCP) : le regard des chefs d'établissement sur la discipline LCP en termes d'atouts versus d'obstacles et l'impact de ce dernier dans les problématiques relatives aux langues régionales ou minoritaires.

I.1.1 En guise de présentation des chefs d'établissement

Les deux hommes quinquagénaires jouissent d'une « bonne » réputation dans le sens où l'un est notamment formateur de futurs chefs d'établissement quant au second, son engagement professionnel dans plusieurs types d'établissements secondaires (zone rurale ou urbaine, ceux situés dans les archipels éloignés, dans une zone d'éducation prioritaire) est notoire et souvent médiatisé. Si leur parcours professionnel diverge, si leur culture ethnique diverge puisque le premier est d'origine métropolitaine et le second est d'origine polynésienne, il n'empêche que leurs convictions idéologiques et politiques se rejoignent dans la sensibilité pour la défense des langues d'origine, régionales ou minoritaires.

I.1.2 Le regard extérieur sur la réalité polynésienne

Quelle est leur vision de la réalité scolaire polynésienne d'aujourd'hui ? Comment perçoivent-ils ce public dans son rapport à la langue et culture ? Confirment-ils la perception des jeunes sur les dévalorisations diverses et variées dans le milieu social et scolaire ? Réfutent-ils le constat des enseignants au sujet des résistances à l'enseignement-apprentissage des LCP ? Que peuvent-ils y faire ?

Pour le chef d'établissement n°1, le collège situé en zone urbaine qu'il dirige se caractérise par une mixité sociale intrigante à plusieurs titres. Avant tout, l'établissement est constitué de plus de la moitié par des élèves issus de milieux sociaux défavorisés compte tenu des 56% de boursiers par an en moyenne. Cela signifie que plus de 50% d'élèves sont en difficulté sociale. A ce chiffre, il faut ajouter la donnée de 27% d'élèves en classe de 6^{ème} qui ont un an de retard. Ce chiffre est un indicateur (qui se trouve dans le radar de performance de chaque établissement) de mauvais présage car il signifie que 90% de ces élèves se retrouveront dans la filière professionnelle ou la vie active avant la fin du cursus scolaire.

« On a cette difficulté culturelle linguistique et on rajoute la difficulté sociale et scolaire hein (Perdir n°1 Séq 9.5). Moi j'ai quand même un profil d'élèves : on a quand même 56% d'élèves qui sont boursiers, ça veut dire que grosso modo, on peut estimer qu'on a 50% de nos élèves largement 50% qui sont aussi dans...en difficulté ! Plus ou moins. On a quand même à l'entrée en 6ème : je crois qu'on a 27% d'élèves qui ont un an de retard » (Perdir n°1 Séq 9.6).

Selon la longue expérience de ce chef d'établissement, « le destin de ce profil d'élève est déjà scellé ». Si le propos de ce dernier est empreint de fatalisme ou de déterminisme social, c'est en raison de l'accumulation de difficultés tant au niveau culturel, linguistique, social que scolaire. En effet, les enfants de milieux sociaux défavorisés, selon les rapports des économistes (Merceron & Serrera, 2010) souffrent davantage de difficultés scolaires, linguistiques et culturelles par manque de bagage culturel en famille et en société.

« (...) voilà ça veut dire, ça veut dire que ce sont des élèves qu'on peut moi, je peux t'écrire avec mon petit bout d'expérience de chef d'établissement que ces élèves-là dans 90% des cas, leur destin scolaire est un peu scellé, ils iront vers la voie professionnelle voire vers la vie active pour certains, avant même d'être arrivés en fin de cursus » (Perdir n°1 Séq 9.7).

En parallèle et à l'instar de son collègue polynésien, le chef d'établissement n°1 est étroitement associé aux différents projets pédagogiques menés par les enseignants LCP dont il critique les manques pédagogiques (en termes de formation) mais dont il reconnaît également les nombreuses qualités en tant que forces essentielles de proposition et d'organisation des projets culturels. De plus, étant métropolitain, ces projets sont autant d'actions d'intégration de la culture polynésienne au sein de son établissement, cela participant ainsi à la rencontre des deux cultures.

Par ailleurs, s'il soutient la constitution de classes d'élites dont celle des LCP-Anglais appelée « Patitifa », il n'hésite pas à dévoiler les failles de cette sélection en dénonçant une forme de ghettoïsation culturelle. En effet, les résultats escomptés ne sont pas à la hauteur des politiques volontaristes pour des raisons multifactorielles dont la formation des enseignants et le manque de cadrage en faveur d'un enseignement à parité égale anglais-tahitien. Si bien que le nombre d'inscriptions dans cette classe diminue d'année en année au profit des classes anglais-mandarin. Ainsi son regard extérieur peut paraître brutal et son verbe cynique toutefois il a le mérite de ne pas parler la langue de bois. Enfin son expérience lui permet de proposer

des enseignements de mutualisation afin de valoriser les arts et les enseignements culturels polynésiens. Il propose pour cela un partenariat notamment avec le Conservatoire des arts traditionnels, le musée des îles et le centre des métiers d'Art territorial.

I.1.3 Le regard de l'intérieur sur la réalité polynésienne

À l'instar de tous les chefs d'établissement, le chef d'établissement n°2 est contraint de proposer des projets phares et innovants afin d'attirer un public scolaire vaste et d'éviter l'absence de mixité sociale. C'est pourquoi, dans un des établissements d'affectation durant sa carrière, il a fait ouvrir une section d'aéronautique ainsi que des classes bilangues (anglais/espagnol et anglais/mandarin) qui sont autant de langues internationales à fort potentiel économique. En revanche, le culturel via les LCP n'attire pas le public d'excellence pour autant.

« Donc il m'a affecté au collège Hx et donc c'est là où j'ai vraiment pu travailler avec xV pendant 4 ans où on a développé euh voilà différents projets, des actions innovantes, des choses comme la mise en place, par exemple, d'une section aéronautique qui n'existe qu'au collège Hx. La mise en place d'une classe bi-langue euh anglais/espagnol- anglais/mandarin » (Perdir n°2 Séq 1.8).

Du temps où il dirigeait le collège situé dans une ville indépendantiste, il s'est entouré d'enseignants locaux dont celui en Éducation Physique et Sportive afin de mener à terme et non sans encombre des projets expérimentaux culturels dont le but est « de renforcer l'enseignement du tahitien au collège »(Perdir n°2 Séq 1.10). À qui a-t-on à faire au juste ?

« (Ouais) donc on a beaucoup travaillé avec lui sur la mise en place euh voilà de ce projet parce que notre idée à l'époque, c'était euh de renforcer l'enseignement du tahitien au collège »(Perdir n°2 Séq 1.10). (6 :52) Mais, il y avait beaucoup de freins hein à cette mise en place (déjà alors) Voilà de ce projet »(Perdir n°2 Séq 1.11).

La particularité vestimentaire qui caractérisait cet enseignant polynésien d'EPS (port du pāreu, port d'un couvre-chef en pandanus, tongues locales) est intéressante car elle illustre visuellement son engagement culturel et linguistique. Si l'homme d'âge mûre assumait complètement sa tenue à l'instar de son homologue Turo a Raapoto enseignant dans un lycée urbain (théoricien linguiste académicien pasteur protestant idéologue porteur de valeurs souverainistes, séparatistes voire indépendantistes), nous qui étions en stage dans l'établissement

au moment de notre première rencontre dans la salle des professeurs, nous avons été embarrassées par cette aisance dans l'affirmation de sa marginalité. En effet, il fallait du courage pour affronter les regards extérieurs de métropolitains mais également celui des locaux nouveaux titulaires. A l'évidence, plusieurs malentendus culturels ou raccourcis sont possibles : l'enseignant d'EPS d'origine polynésienne qui s'affirme ostentatoirement (dans une tenue stéréotypée dans les représentations métropolitaines) est par la force des choses un individu souverainiste et séparatiste. Pire, le raccourci racial est évident entre l'idée d'un polynésien nonchalant (« fiu ») et passif qui montre par sa tenue de vacances (clichés métropolitains pāreu-chapeau-tongue) son manque de rigueur, son aboulie pour l'effort cognitif et scolaire tandis qu'à l'opposé se trouve l'autre (le métropolitain mais aussi l'enseignants local) consciencieux notamment parce qu'il s'habille « décentement » pour aller au travail. Si la schématisation frise le ridicule, il n'empêche que ce type de personnalité met mal à l'aise un certain nombre d'enseignants natifs ou métropolitains.

« Après c'est vrai qu'on a aussi expérimenté, euh une classe euh, -silence- à projet culturel à dominante tahitien » (6 :00)(Ahh⁴⁵⁰) Voilà ! Avec un groupe d'enseignants locaux, hein. Je ne sais pas, je ne pense pas que tu auras l'occasion d'en discuter avec lui, mais à l'époque, j'ai beaucoup travaillé avec un enseignant du collège Hx qui s'appelle JT. (C'est qui ?) JT, c'est un prof d'EPS (ah oui je vois, c'est euh oui oui) voilà, il est un peu-petit rire-comment on peut dire (oui il est habillé en euh local tout le temps) voilà, en vrai local, en pāreu -petit rire- et tout » (Perdir n°2 Séq 1.9).

I.1.4 L'union fait la force...le symbolique fait le reste.

Les deux chefs d'établissement s'accordent pour reconnaître la nécessité d'une collaboration étroite en interne entre les enseignants, les familles et la direction d'une part, et les différents partenaires au niveau ministériel, communal et associatif d'autre part. Pour le chef d'établissement n°2, il s'agissait d'un projet mené en collaboration avec le principal-adjoint du collège (natif) qui était également coordonnateur ZEP niveau secondaire et la coordinatrice dans le cadre de la liaison cm2-6ème au niveau primaire.

« Après, on a fait une 2^{ème} tentative euh, à une échelle un peu plus importante de valorisation de la langue et culture polynésienne avec W en mettant en place ce qu'on appelle des ateliers culturels pour tous les élèves de 5^{ème}

⁴⁵⁰ Ahh : injection signifiant le soulagement. Illustration d'une faiblesse méthodologique qui témoigne de la difficulté de l'observateur engagé et impartial. Pour autant les propos sur les projets culturels sont plausibles à plus d'un titre sur le terrain.

2h par semaine avec les professeurs de tahitien, (combien d'heures par semaine ?) 2 heures toutes les classes de 5^{ème} 2h en plus du tahitien.(...) et on a travaillé sur ce projet avec tous les professeurs de tahitien,(...) Voilà ce sont des gens sur qui je pouvais m'appuyer » (Perdir n°2 Séq 4.1).

Il donne son opinion sur l'impact des manifestations à caractère culturel telle que la journée polynésienne qui marque l'aboutissement et la valorisation des travaux pratiques d'élèves. Si aucune évaluation (à valeur scientifique) à l'échelle du collège n'a été menée pour mesurer l'impact des différentes manifestations (Perdir n°2 Séq4.7), il n'empêche que le taux d'absentéisme a été réduit de moitié et la fréquentation du collège par les parents en hausse (Perdir n°2 Séq 4.6). Ces résultats bien qu'intuitifs « *divisé par 2 ou 3* » témoignent d'une efficacité conditionnée par la synergie de plusieurs forces humaines en présence.

« Et après à la fin de l'année, on faisait une journée polynésienne en valorisant toutes les productions des élèves donc les élèves montraient aux parents les colliers, les tifaifai, euh, les sculptures qu'ils ont créées, en tout cas élaborées, euh, (ça avait fonctionné ?) et ça a fonctionné. (Quel a été l'impact de ces ateliers culturels ?) Soupir. C'est vrai hein que c'est difficile de faire l'évaluation, hein (de mesurer) la mesure hein. Je ne sais pas si ça a un impact, je ne saurais pas. Si quand même, il y a un impact parce que j'ai moins de déscolarisation, j'ai un taux d'absentéisme qui a été divisé par 2 en 3 ans » (Perdir n°2 Séq 4.6).

« (...) Mais il y a quand même plusieurs actions parallèles qui ont été mises en place, mais ce qui, je pense qu'il y a un 2^{ème} impact, c'est sur le taux de présence des parents à nos différentes réunions, ça c'était important (mmmm) Parce que je ne me rendais pas compte de la de cet impact positif mais à chaque assemblée générale ou rencontre parents-élèves, j'avais plus d'une centaine de parents qui venaient au lycée, au collège pour participer à des projets » (Perdir n°2 Séq4.7).

Enfin selon les propos du chef d'établissement n°2 qui était de nouveau accompagné de son acolyte doté d'une énergie et d'un engagement hors pair, son établissement a été le premier de Polynésie au niveau secondaire à proposer le « collège ouvert » durant les vacances courtes en 2008-2009 (Perdir n°2 Séq 5.1). Ce dispositif prévu pour venir en aide aux élèves les plus en difficultés proposait une répartition binaire : le matin est consacré aux remédiations scolaires quant à l'après-midi, celle-ci est réservée aux activités culturelles (Perdir n°2 Séq 5.2).

« Le 3^{ème} projet qu'on a développé avec x, c'était l'ouverture du collège pendant les petites vacances. Donc on était le 1^{er} établissement de Polynésie en tout cas au niveau secondaire même primaire parce que à l'époque, il n'y avait pas, le primaire ne faisait pas encore l'école ouverte hein. C'était en 2008-9 (Perdir n°2 Séq 5.1) (oui le primaire c'est maintenant) voilà, le collège à Hx, ouvre ses portes pendant les petites vacances pour accueillir les élèves dont les parents, en tout cas, les élèves qui étaient en grande difficulté et comme tu le sais, les parents du collège Hx n'avaient pas les moyens pour payer les cours particuliers » (Perdir n°2 Séq 5.2)

Dans ce cadre-là, le projet culturel de préparer un four tahitien (ahimā'a) a été le ciment fédérateur de ces activités extra-scolaires. En effet, si le dispositif présente de nombreux atouts structurels et pédagogiques (notamment la pédagogie sortant du cadre scolaire enlève de la pression sur les enseignants, l'organisation en effectifs réduits permet un suivi individualisé des apprenants), il a surtout permis l'apaisement des tensions et la création des relations de confiance, en somme le développement de l'affect qui constitue le moteur de réussite de ces élèves en difficulté scolaires et sociales.

« On a mobilisé avec x les enseignants pour rester pendant les petites vacances pour faire du soutien, de l'aide individualisée, le matin mais l'après-midi, on avait des projets, euh du type culturel encadrés encore par les parents et un de nos, une de nos actions les plus importantes pendant ces écoles ouvertes, c'était la préparation du repas tahitien (ah)» (Perdir n°2 Séq 5.2)

Par ailleurs, la participation et l'engouement des parents sont manifestes s'agissant de projet intrinsèquement lié à la culture. En effet la préparation du four reste un symbole fort pour les Polynésiens car il concentre les valeurs dont l'hospitalité, le partage, le plaisir de se sustenter, le travail communautaire. De même, la maîtrise de la cuisson attestera de la valeur des individus. En d'autres termes, si les plats sont cuits à point, il signifie que la cohésion du groupe a eu lieu dans le respect des règles de la préparation lente et basée sur l'observation (bois, pierre, feu, différents ingrédients etc.). Intégrer le savoir-faire des parents au sein des établissements scolaires dans le cadre de la co-éducation, c'est participer de la lutte contre la déscolarisation. C'est le combat permanent du chef d'établissement n°2.

« Et là, j'ai vu l'engouement des parents, ah, alors les parents tahitiens déjà (quand il s'agit de manger, ils sont là) Quand il s'agit de projet culturel, bon

ils sont partants mais alors quand tu leur proposes un projet culturel (du mā'a -éclat de rire-) à dominante alimentaire, je ne te dis pas -RIRES- (tout le monde est là !) Tout le monde est là !!! »(Perdir n°2 Séq 5.3)

Pour finir selon nous, la réussite de ces dispositifs intégrant le culturel au scolaire repose sur le symbolique qui est véhiculé à travers ces actions. Le four tahitien public trouve son utilité même dans le cadre scolaire justement en raison de sa dimension holistique et communautaire. Ainsi une des maximes qui illustre ces valeurs est extraite d'un poème de Henri Hiro :

« Haere mai na te fare, haere mai e ahimā'a taua » (Viens par la maison, viens préparer avec moi le four)

I.1.5 Les actions de type culturel participant de la réussite des élèves mais...

Selon le chef d'établissement n°2, les innovations pédagogiques impliquant les LCP, les dispositifs incluant le culturel au milieu scolaire sont autant d'actions favorables à la réussite des élèves issus des milieux socio-économiques défavorisés. En effet, ces actions participent du changement des représentations des jeunes qui finissent par adhérer à la culture scolaire et son fonctionnement propre. Trouvant désormais sa place dans un espace qui a été si longtemps éloigné de ses référents culturels et schèmes mentaux, l'élève fréquente davantage le collège. Pour le chef d'établissement, cette place retrouvée se traduit également par un taux de réussite au DNB à plus de 70%. Ce chiffre devenant un des indicateurs de performance à côté du taux d'absentéisme et de redoublement en classe de 6ème.

« Et l'année d'après, ben le collège euh, je veux dire c'était rapide : l'impact, la sanction a été rapide, l'année où j'ai quitté, on était à 72%, l'année d'après, on était retombé, on était tombé à 40 euh, 42% du taux de réussite. (De 72 à 42 quoi) Et là, là on vient d'avoir les résultats, on est ça n'a pas bougé !! (C'est le même chef d'établissement ?) c'est le même chef d'établissement ! Mais c'est pour dire ben voilà, je me pose la question : est-ce qu'en ayant développé ces actions du type culturel, est-ce qu'il y a un un impact sur la réussite des élèves ? Moi, je pense pour le Collège Hx, oui ! » (Perdir 2 Séq 7.3)

Pour autant, la réussite des élèves et indirectement la valorisation des LCP sont compromises par d'autres obstacles de nature contextuelle (politique d'établissement) et structurelle. Il importe d'aborder l'organisation et la hiérarchisation des établissements selon la carte scolaire, leur catégorie et leur « réputation » en particulier s'agissant des établissements d'affectation.

Dans l'extrait (Perdir 2 Séq 7.4), le chef d'établissement est confronté à un problème structurel qu'il ne peut résoudre tant le phénomène socio-économique le dépasse. En effet, le collège classé ZEP qu'il dirige se caractérise par une homogénéité sociale et ethnique puisque 99% du public est d'origine polynésienne d'une part, et par une absence de mixité sociale d'autre part. Or la situation géographique de celui-ci ne justifie pas ces particularités. Pour lui, il s'agit d'une incohérence structurelle du système administratif qui devrait empêcher cette forme de ghettoïsation.

« C'est un peu le problème du collège Hx, c'est un collège qui a un public homogène (mmmm) à 99% de Polynésiens, en plus, c'est un collège qui est quand même dans la zone urbaine, hein, ce n'est pas normal, hein, (mmmm) voilà » (Perdir 2 Séq 7.4)

En outre, l'absence de mixité sociale est la source de tous les maux de ce collège « *le drame de la population de F qui aura un impact très négatif sur le devenir des individus* » (Perdir 2 Séq 7.6). Le chef d'établissement ajoute le fait que ce phénomène de déterminisme socio-économique entraîne un lot de représentations néfastes sur l'école et l'utilité des diplômes. La reproduction sociale se retrouve dans les comportements d'individus en échec scolaire. Il règne une forme d'engrenage auquel il est difficile d'échapper.

« C'est qu'il n'y a pas de mixité sociale et ils reproduisent en fin de compte une représentation sociale négative ! Par rapport à l'école, par rapport à leur vision de de diplômés par exemple hein. Les parents étaient en échec scolaire, les enfants sont en échec scolaire pour eux, l'école leur envoie une image négative ! » (Perdir 2 Séq 7.7)

Pour rappel, au niveau national, le rapport du CNESECO souligne la fabrication des inégalités sociales par l'école : « *le collège fait remonter le déterminisme social dans les choix d'orientation* ». Cela signifie que :

« Les vœux des familles en troisième montrent que le collège a une influence forte sur les aspirations des élèves : il fait évoluer les aspirations des élèves défavorisés vers des choix « plus réalistes » (par opposition aux « métiers rêvés » (pilote, artiste...) ou des métiers « plus stables », et accentue la corrélation entre le milieu social et les aspirations » (CNESECO, 2016 :22).

A cette reproduction sociale au collège, il faut ajouter le déterminisme pédagogique et structurel. En effet, selon l'orientation choisie, la série (générale, professionnelle ou technologique

au lycée) et les diplômes obtenus, l'avenir du jeune est déjà tout tracé à l'instar des propos du chef d'établissement n°1 précédemment évoqués. Les deux chefs d'établissements bien qu'œuvrant chacun d'un côté de la capitale et dirigeant l'un un collège et l'autre un lycée, témoignent pourtant du même constat : l'orientation dans les filières professionnelles et technologiques n'apporte pas ou peu d'avenir valorisant aux motifs d'une reproduction des inégalités de l'orientation. En d'autres termes, que le système éducatif soit national ou territorial, il reproduit les mêmes principes d'inégalités sociales et scolaires. Il s'agit d'un processus d'orientation qui participe de la fabrication d'un contexte scolaire ségrégué (Cnesco 2016 :22). Globalement les propos de ce chef d'établissement soulignent un fait redondant, celui des inégalités sociales d'orientation qui se rajoutent aux autres.

« Les diplômés pour eux, ça ne sert à rien parce que la plupart a un diplôme de CAP, de Bac Pro, et ils n'arrivent pas à avoir de métier euh stable ou en tout cas un métier valorisant ! » (Perdir 2 Séq 7.8)

Enfin, le chef d'établissement n°2 n'hésite pas à souligner la démarche élitiste de l'équipe pédagogique du lycée d'affectation de son collègue car celle-ci fait corps avec la politique éducative interne de l'établissement. En effet, il s'agit d'un établissement de bonne réputation (compte tenu des indicateurs de performance, de réussite aux examens BAC et de formations post-bac) situé en zone urbaine. Or ce lycée général n'intègre pas systématiquement les collégiens dudit établissement au motif d'une sélection drastique. On retrouve dans cet extrait les traces d'un déterminisme structurel et configurationnel des établissements car la hiérarchisation des établissements est un fait inévitable quoi qu'on en dise.

« (...) on n'a jamais pu développer une action de liaison avec eux parce que l'équipe pédagogique de G était partie sur une démarche élitiste. (Voilà c'est ça). Ils prennent les meilleurs, ceux qui ne sont pas capables de suivre, et bien, on les laisse de côté, ils sont réorientés. (mmmm) Et à la 4^{ème} année, j'ai abandonné cette action de liaison. (...) le collègue Hx, les élèves qui voulaient continuer en seconde étaient obligatoirement affectés au lycée de G. (mmmm) Et comme je n'arrivais pas à modifier la mentalité des équipes pédagogiques et je savais que si on continuait dans cette voie-là, ben on envoyait nos élèves au casse-pipe (...) Alors voilà, on a eu du mal à faire réussir nos élèves, même nos meilleurs élèves hein de 3^{ème} » (Perdir 2 Séq 8.2).

Il contournera néanmoins cet obstacle lié à la carte scolaire par une dérogation ministérielle pour un autre lycée d'affectation. L'extrait suivant illustre la stratégie de contournement ad-

ministériel pour faire réussir les jeunes d'une part, mais il fait également écho à la notion de hiérarchisation des établissements fortement liée à la mixité sociale et à l'hétérogénéité du public d'autre part. On retrouve enfin des éléments d'une réalité au sujet d'un public spécifique (originaire des archipels éloignés) et les particularités intrinsèques au territoire en termes de déterminisme géographique (isolement et conditions de vie difficiles des archipels). En d'autres termes, la situation socio-économique et scolaire globale (« *la Polynésie est une vaste ZEP* » Rapport IGEN 1997).

« Alors la stratégie, c'était de demander au ministère d'autoriser nos élèves du collège Hx de demander le lycée de T ou le lycée d'A où j'avais des équipes pédagogiques (plus ouvertes) plus ouvertes et qui avaient l'habitude d'accueillir des élèves qui venaient des archipels des Tuamotu ou des Marquises, et j'avais, je veux dire, où il y avait quand même plus de mixité sociale, d'hétérogénéité. (mmm) C'est comme ça qu'on a pu développer des actions de liaison et au bout de la 1ère année, on a constaté que on avait des élèves du collège qui arrivaient à suivre en lycée » (Perdir n°2 Séq 8.3).

En somme, ces extraits nous dévoilent les rapports de force et de pouvoirs qui sous-tendent les logiques d'orientation et cela à différents niveaux entre établissements (selon politique interne de l'établissement, équipes pédagogiques). Face aux nombreuses formes de déterminismes notamment social, structurel et configurationnel, il faut posséder une certaine dose de courage et d'engagement pour faire évoluer la situation en faveur des élèves polynésiens en difficulté.

II. ÉLÉMENTS DE RUPTURES ET CONTINUITÉS :

La seconde partie de ce chapitre porte sur les atouts et les contraintes de l'enseignement-apprentissage des LCP du point de vue des deux chefs d'établissement. Il importe de remarquer un déséquilibre dans l'analyse qu'il faudrait interpréter comme des tendances complémentaires. Une première vision est centrée sur l'humain en particulier selon le chef d'établissement n°1 tandis que la seconde se focalise sur l'aspect systémique qui enveloppe l'enseignement-apprentissage des LCP. Aussi quels sont les atouts et les obstacles à cette discipline ?

II.1 NOMBREUX FREINS A PLUSIEURS NIVEAUX

Depuis la décennie 2000, les politiques au niveau territorial sont devenues volontaristes lorsqu'il s'agit de valorisation de l'enseignement-apprentissage des LCP tant au niveau du premier que du second degré. Les Chartes de l'éducation depuis 1992, 2011, 2016 affirment le rôle de plus en plus capital des LCP au cœur du système éducatif polynésien. Pour autant, il existe encore de nombreux freins au développement de cet enseignement notamment au niveau macro et institutionnel (cadrage et contraintes configurationnelles selon les formations post-bac) d'une part, et au niveau micro en particulier psychologique d'autre part.

II.1.1. Institutionnel

La réussite d'un projet pédagogique est conditionnée par la convergence des idées et l'efficacité des actions. Le chef d'établissement n°1 est conscient du rôle essentiel des enseignants LCP dans l'élaboration et le suivi de ces différents projets. Il importe ainsi de citer le projet de la classe bilangue « Patitifa » (anglais-tahitien) qui représente la fierté de toute la communauté éducative car celui-ci ambitionnait de former une élite culturelle et linguistique depuis sa création en 2008-2009. Pour autant, en 2015 (date de notre entretien), les résultats selon le Perdir n°1 dévoilent une dure réalité puisque le nombre d'inscriptions dans cette formation ne cesse de baisser d'année en année et lui-même déplore un manque de suivi et de pilotage. Il faudrait également remarquer l'absence de médiatisation autour de celle-ci donnant l'impression d'un isolement de cette sélection.

*« En termes de projets pédagogiques, quelle est la place du reo ? (...) C'était une vraie difficulté jusqu'à cette année hein jusqu'à l'arrivée de A parce qu'il n'y a pas de projets explicites pour le reo, il n'y pas de projets explicites si ce n'est cette grande fierté d'avoir des **classes Patitifa** mais ça en soi c'est vrai que c'est un projet. On essaie de former une élite, une élite culturelle et linguistique au sein du collège x. Voilà, ça ça c'est la partie noble du projet (Perdir n°1 Séq 10.2) ».*

Durant son contrat à Tahiti, il a ainsi maintenu et poursuivi plusieurs actions culturelles dont l'un des objectifs vise l'appropriation et l'adhésion de la masse scolaire des classes 6^{ème} et 5^{ème} à la langue et culture polynésienne.

« La deuxième partie, je te l'ai déclinée c'est quand même en 6^{ème} et en 5^{ème} faire en sorte qu'un maximum d'élèves s'emparent du reo » (Perdir n°1 Séq 10.3).

Globalement, selon lui, il existe un manque cruel de cadrage officiel des instances territoriales (DES ou DGEE) qui se manifeste par un pilotage déséquilibré entre le premier et le second degré en termes de répartition des moyens humains et financiers au détriment du second degré.

(...) En tout cas ce que je constate, c'est qu'on n'a pas de lien. Voilà cette année, dans le cadre du conseil école-collège, on a travaillé en commission sur les langues, et il y a eu un échange avec le premier degré mais c'était quand même extrêmement minimaliste, hein, ça mériterait, ça mériterait un accompagnement beaucoup plus fort hein » (Perdir n°1 Séq 10,5).

Le chef d'établissement souligne ainsi le nombre important d'enseignants du premier degré (conseillers pédagogiques) dont les qualités mériteraient d'être redirigées au service des élèves en difficulté scolaire en classe de sixième. Cette idée trouve un écho dans la « mesure-éclair » de la ministre en 2015-2016. En effet douze professeurs des écoles (spécialisés en langue polynésienne) sont affectés dans douze collèges de Polynésie afin de remédier aux difficultés scolaires dans le cadre de la liaison CM2-6^{ème}. Cette mesure répondait avant tout à une attente ministérielle de réduction budgétaire dans le 1^{er} degré où le nombre d'enseignants devenait supérieur aux effectifs scolaires.

« Les deux premières années quand j'étais là, il y avait assez régulièrement des rencontres entre profs de tahitien qui étaient organisées, là j'ai eu l'impression qu'il n'y en avait plus ! Alors c'est vrai qu'on a changé le mode de pilotage : c'est plus la DES c'est la DGEE qui a moins de moyens peut-être (...) j'ai quand même l'impression que sur le 1^{er} degré il y a des conseillers pédagogiques à en veux-tu en voilà (...) » (Perdir n°1 Séq 11).

Pour rappel, nous avons entrepris à ce sujet un questionnaire numérique adressé à ces douze enseignants afin de recueillir leurs représentations et expériences. Cependant malgré l'amabilité d'un de ces conseillers pédagogiques (R.B) qui n'a cessé de relancer ses collègues, seules deux réponses nous sont parvenues. Bien que non représentatifs de l'ensemble, leurs ressentis reflètent un sentiment de frustrations au motif d'un décalage entre la lettre de mission et la réalité de chaque établissement secondaire. En effet, selon les personnalités individuelles et les conditions d'accueil des équipes pédagogiques, ces derniers ont dû trouver leur place et montrer une grande capacité d'adaptation en raison de l'ambiguïté de leurs missions entre enseignement des LCP et ou remédiations scolaires. En somme, des deux côtés du dis-

positif (PE et enseignants du secondaire), tous ont manqué de communication, d'information et de concertation, obligeant les uns et les autres à un « bricolage d'appoint » afin de répondre au mieux aux impératifs des autorités ministérielles. Cela vient ainsi corroborer l'idée du Perdir n°1 sur la perception d'un aménagement ponctuel à défaut d'une visibilité sur le suivi et la continuité entre les deux degrés.

« (...) là où on est dans le grand désert c'est après la 3^{ème} ! Que se passe-t-il après la 3^{ème} ? (Quiz de : après la 3^{ème}) voilà ! Très honnêtement je n'en ai pas la moindre idée » (Perdir n°1 Séq 10.7).

« On connaît un certain nombre d'individus soit sur A, soit sur T entre R et P etc. (P) voilà, je les connais hein mais me semble-t-il très agissants pour la culture, la civilisation, la langue maintenant on n'a pas de lien ou très peu avec eux et ça c'est un manque absolu ! On ne peut pas développer un projet en étant un seul maillon d'une chaîne, il faut que la chaîne, les maillons soient interconnectés. Et là, c'est un me semble-t-il un grand manque radicalement !" (Perdir n°1 Séq 10.8)

Par ailleurs l'expérience de l'enseignant n°14 au sujet d'une expérimentation de classe bilangue (anglais-tahitien) depuis 2015-2016 au niveau de la presqu'île n'est pas en reste puisqu'il témoigne d'un flou « artistique » dans le pilotage. Son retour sur cette expérimentation va dans le sens des propos du Perdir n°1. En effet, comme une ritournelle, le constat est le même quels que soient les lieux de l'expérimentation (classe Patitifa en zone urbaine, classe bilangue en zone rurale), quelles que soient les équipes pédagogiques et l'année d'expérimentation (2008-2015) : le pilotage et le cadrage institutionnels des LCP font défaut.

L'extrait suivant illustre cette fois-ci le point de vue du chef d'établissement n°2 qui souligne l'incohérence par rapport aux expérimentations Ecolpom en primaire par manque de continuum au collège. En effet, la visibilité est quasi nulle lorsque les élèves arrivent au niveau de la 6^{ème} au motif des différentes propositions selon les établissements en termes d'options linguistiques obligatoires ou facultatives. Cette incohérence est marquée par le manque de retour au niveau des collègues notamment sur les cohortes des élèves ayant bénéficié de l'expérimentation Ecolpom. Ce simple constat illustre le décalage de fonctionnement entre les deux niveaux donnant une fois de plus l'impression que le primaire œuvre « aisément » de son côté disposant de moyens conséquents, à l'inverse du second degré.

« (...) C'était pas très cohérent non plus par rapport à l'expérimentation qui a été mise en place au niveau des écoles (*primaire*) du primaire hein, avec l'ECOLPOM là, et donc où les élèves avaient je pense 2H30-3h30 je sais pas combien (*3h*) 3 heures ? (*3H à 5 h de reo dans une semaine*) voilà de reo au niveau du primaire jusqu'en CM2. Et arrivés en 6ème, ben, il y a des élèves qui se retrouvaient avec 0, hein, heure de tahitien ou alors dans certains établissements qui ont fait le choix de mettre en place cette option facultative, donc de proposer donc aux élèves de s'inscrire en 6ème avec 1 h de tahitien par semaine en 6ème et 1H en 5^{ème}. Et à la fin de la 5^{ème}, ils avaient la possibilité soit euh de continuer le tahitien en lv2 donc à 3h soit de continuer en 4^{ème} en (*espagnol*) en choisissant Espagnol en lv2 (*mmmm*) et la possibilité de continuer du tahitien (*en LV3*) en lv3 voilà ! Donc à raison de 1h parce que on n'avait pas non plus les moyens de proposer 3 heures. » (Perdir 2 Séq 2.9)

Depuis la réforme du collège 2016 concernant l'apprentissage précoce d'une langue (étrangère ou régionale), l'enseignement de la langue tahitienne (marquisienne, mangarévienne etc.) est devenu obligatoire dans toutes les classes de sixième de la Polynésie. Si cette mesure linguistique permet effectivement la continuité dans la liaison primaire-secondaire, elle trouvera ses limites d'application dès la classe de 5^{ème} ou 4^{ème} du fait de la disposition configurationnelle inhérente du secondaire avec ses spécificités disciplinaires (en plus des enseignements de détermination et de spécialité au lycée). Au final si la source du problème reste le manque de cadrage et pilotage des LCP, n'est-ce pas une mission qui incombe à l'autorité de la DGEE ? Cela signifie que les attentes de la communauté LCP (enseignants, universitaires et défenseurs des langues polynésiennes) sont fortes depuis la création de celle-ci en 2014.

II.1.2. Contraintes structurelles

Globalement, en matière d'enseignement des langues, la configuration des lycées avec les différentes séries participe de la complexité de la situation par comparaison au collège. En effet, il importe de noter une contrainte plus insidieuse car institutionnelle et curriculaire de nature structurelle puisque certaines formations post-bac ne proposent pas de LCP dans leur maquette. L'orientation des élèves s'en trouve altérée compte tenu de ces sélections au cas par cas. De même, si certaines séries générales arrivent à faire évoluer voire maintenir une carte des langues favorable à une idéologie plurilingue, les séries technologiques et professionnelles sont davantage limitées en la matière.

Dans l'extrait suivant, le chef d'établissement n°2 affirme un choix équitable en langues étrangères et polynésiennes en proposant en LV3 un volume de 3 heures de LCP. Cela explique qu'un apprenant peut avoir 3 à 4 heures d'anglais (LV1), 3 heures d'espagnol (LV2) et 3 heures de LCP (LV3) au lycée à partir de la classe de Seconde.

« Il y a des BTS par exemple, qui n'acceptent pas, par exemple BTS Tourisme, hein (oui) un lycéen qui n'a pas fait LV2 Espagnol, qui a fait LV2 Tahitien, ne peut pas s'inscrire en BTS ! (Ne peut pas ?) Ne peut pas ! (Ouahhh) parce qu'il n'a pas fait Langue vivante 2 étrangère ! (D'accord. Mais s'il avait fait par ex LV1 anglais, LV2 reo, LV3 espagnol ?) Non, il n'y en a pas ! (ah d'accord). Par contre l'inverse oui ! (LV2 ...) C'est ce que j'ai fait à Hx. C'est-à-dire que comme, cette faute culturelle, les familles qui demandaient LV2 espagnol ont proposé à leur enfant de continuer LV3 Tahitien. (Oui) Et là oui, c'est possible. Et même en Seconde, là au lycée de P : on maintient cette option, LV3 tahitien (mmmm). Parce que voilà, ça permet à des élèves de prendre LV2 espagnol et de continuer le tahitien en lv3, au lycée, ça leur rapporte quand même, un plus, au lycée ça reste quand même 3H de tahitien en LV3, (3heures en LV3 ?) Ouais ouais, (c'est beaucoup !) ah ben oui, c'est bien ! c'est bien ! Donc euh, on continue cette politique parce que voilà, c'est un choix que nous avons fait et qu'on continue ».
(Perdir 2 Séq 16.7)

II.1.3. Contraintes budgétaires

Adopter une politique linguistique favorable au plurilinguisme, cela entraîne de facto des contraintes budgétaires d'une part et des modifications logistiques en termes d'emplois du temps d'autre part. Pour autant, si la complexité n'est pas synonyme d'insurmontabilité, il faut noter une autre idée pernicieuse qui se distille dans ces logiques budgétaires : celle de la compétitivité des langues au profit d'une idéologie unilingue. En effet, dans les maquettes de formation actuelles, l'enjeu pour les disciplines linguistiques consiste dans le fond à rivaliser d'ingéniosité didactique ou pédagogique afin d'attirer les élèves à elles, non pas dans un esprit d'enrichissement mutuel mais bien dans un esprit de compétition peu constructif.

Pour le cas LCP en particulier dans l'extrait suivant, on expose plusieurs problèmes budgétaires notamment le nombre insuffisant de professeurs certifiés LCP et la suppression des postes d'enseignants en langue espagnole. Or si une fois de plus la complexité n'est pas synonyme d'infaisabilité, cela signifie que les freins sont ailleurs.

« Euh 2ème contrainte, comme ce que je t'ai dit, c'est euh mm si on a volonté assez forte de la communauté et du chef d'établissement de mettre en place l'enseignement du tahitien en lv2 par exemple, il y avait premièrement le nombre de postes certifiés insuffisants même en 4ème et 3ème, hein » (Perdir n°2 Séq 16.1.3)

II.1.4. Contraintes psychologiques

Selon le chef d'établissement n°2, le principal frein est le désintérêt et le manque de volonté du chef d'établissement et de la communauté éducative de s'impliquer dans les problématiques locales pour plusieurs motifs dont celui du séjour bref sur le territoire pour le premier.

« Ben la 1^{ère}, c'est le manque de volonté du personnel de direction, du personnel hein, de la communauté aussi de valoriser. C'est vrai qu'il y a eu une tentative en 2010 de MG d'imposer la prise en compte du contexte polynésien avec la valorisation de la langue et de la culture mais il est resté 18 mois, ou 14 mois après sa politique a été mise à la poubelle, comme d'habitude hein -Petit rire-. Donc euh pas eu de continuité » (Perdir n°2 Séq 16.1)

L'autre contrainte est de nature psychologique ou éthique liée à la légitimité des parents de choisir les meilleures stratégies. En effet les LCP n'offrant pas de perspectives professionnelles comme peuvent le faire les langues étrangères, les parents poussent leurs enfants à l'apprentissage de ces dernières, considérant la langue tahitienne comme un acquis familial et patrimonial.

« Après il y a la 3è contrainte sociologique, je pense hein, économique je ne sais pas. Sociologique dans les sens où les parents, hein euh, de plus en plus aussi, commencent à comprendre le fonctionnement de notre société moderne et comprennent aussi de plus en plus que le choix de LV2 en 4ème influence sur la poursuite d'études de leur enfant. Euh, certains parents par ex à Hx demandent que leurs enfants fassent de l'espagnol parce que pour eux, leur enfant maîtrise déjà le tahitien, ils en parlent comme ça dans la famille mais ils souhaitent que leur enfant ait une autre langue, voilà, étrangère dans l'enseignement pour qu'ils puissent avoir de marge après euh dans la recherche d'un travail plus tard. Je ne sais pas mais il y aussi cette demande de la famille hein ». (Perdir n°2 Séq 16.4)

II.2 ATOUTS LCP

Les atouts des LCP sont heureusement plus nombreux que les obstacles notamment d'ordre culturel (enrichissement mutuel bi culturel, pluriculturel et plurilingue) et pédagogique (liant fédérateur du système éducatif).

II.2.1. Bi-culturalité : enrichissement mutuel

Dans l'extrait suivant (Perdir 2 Séq 19.3), on retrouve l'illustration d'une bi-culturalité harmonieuse, d'un enrichissement mutuel dans la transmission des valeurs républicaines et polynésiennes. Le chef d'établissement met en effet en relief la plus-value culturelle endémique des LCP à l'instar des richesses du terroir régional français. Il évoque par ailleurs l'impact de la culture polynésienne sur le personnel de direction métropolitain, sous-entendant de fait l'inconvénient des rotations du personnel enseignant et administratif. En effet, la compréhension de la complexité d'une culture mérite du temps, de l'énergie, de l'investissement, une synergie en somme de toutes les forces vives d'une société pour le meilleur de son système éducatif.

« Quand je euh quand on rédige notre projet d'établissement, je euh j'aime bien rappeler en préambule que l'école est porteuse des valeurs de la République mais aussi des valeurs polynésiennes, hein. C'est une richesse pour la communauté hein. (1 :55 :36) pour nos élèves et pour nos établissements, cette valeur, voilà, c'est un plus qu'on ne retrouve pas dans d'autres établissements, hein. Tu vas voir dans un collège en Alsace, ou en Poitou-Charentes, voilà, ils ont d'autres valeurs culturelles à valoriser à mettre en avant et euh et moi ce que je trouve, en tout cas ce que je constate c'est que les chefs d'établissement qui viennent en Polynésie n'en repartent pas idem par rapport à l'impact de cette culture polynésienne sur eux et sur leur manière mais malheureusement des fois, ils comprennent ça trop tard » (Perdir 2 Séq 19.3).

Si le chef d'établissement peut incarner une personnalité charismatique et peut faire aboutir plusieurs projets grâce à son réseau d'influence sur tous les plans, il n'empêche que son champ d'action trouvera toujours ses limites sur le plan politique. Cela signifie que les décisions viennent encore du haut vers le bas.

« Après, il y en a c'est comme chaque chose, quand tu veux faire bouger les lignes, et bien ça te demande une euh énergie, un investissement, mobiliser une équipe, mobiliser les gens, convaincre les gens, non seulement convaincre ton équipe, en plus convaincre les parents, convaincre les élèves,

convaincre l'institution ! Des fois, ils ne sont pas toujours euh, avec le changement des gouvernements (...) » (Perdir 2 Séq 19.4).

II.2.2. LCP : le liant fédérateur (te hono-ih)

II.2.2.1 Intérêt de mutualisation

Selon le chef d'établissement n°1, entre tous les atouts que peut posséder une langue, il faut retenir sa dimension artistique pour son potentiel de mutualisations dans le cadre scolaire. En effet, il souligne l'existence de tant d'instituts culturels (musées) et d'enseignement des arts (Conservatoire, Centre des métiers d'art) qu'il faudrait s'en saisir pour explorer des pistes pédagogiques au profit des jeunes. Son expérience au niveau national dans les dispositifs de type DRAC (Direction régionale de l'Art contemporain) lui permet de suggérer la possibilité d'ouverture et d'échanges entre le milieu scolaire et celui de la culture qui peut être enfermée dans les musées et centres spécialisés. Cette collaboration peut ainsi se traduire par des conventions entre différentes instances d'une part, mais également par des interventions d'experts extérieurs qui seront munis de fiches pédagogiques à destination des jeunes.

« J'ai connu en métropole, je ne sais pas si tu connais les DRAC : direction régionale de l'Art contemporain ? (???) Euh, en métropole, il y a les DRAC et les régions et les départements souvent signaient les accords donc le Ministère de la Culture liés aux collectivités territoriales signaient des accords pour que des œuvres d'art du Patrimoine puissent être mis à la disposition des établissements (ah si j'ai vu) circuler dans dans les établissements (j'ai vu aux info oui) avec des fiches pédagogiques (pédagogiques des intervenants euh) des intervenants (oui) des résidences enfin pleins de choses » (Perdir 1 Séq 14.2)

En particulier, il souligne l'importance du Centre des métiers d'art polynésien qui mériterait davantage de considération car celui-ci s'inscrit dans une démarche moderne de la transmission de la culture. En effet, solidement ancrée dans son patrimoine, cette institution territoriale s'attache à former une jeunesse par l'appréhension, la description, la compréhension de l'objet avant un travail mimétique qui permet ensuite la créativité, la production artistique. Parallèlement, selon lui, ce type de collaboration entre les établissements secondaires et culturels implique un autre levier à actionner qui est celui de la formation des enseignants. Il importe de combler les lacunes disciplinaires de tous les enseignants en termes de civilisation polynésienne et en agissant ainsi, les jeunes en sortiraient armés en la matière.

« Alors nous on a un outil que l'on sous-utilise certainement : c'est le centre des métiers d'art, hein, qui est quand même pas très très loin de chez nous maintenant bon ils sont sur des versants très traditionnels et ils font vivre aussi vivre la culture dans la modernité mais enfin, je crois que tout ça, tout ça, il faut, il faudrait au-delà au-delà des discours autonomistes, indépendantistes ou royalistes, il faudrait une volonté autre euh de sortir les tapa de leur musée, de sortir les tiki de leur musée, les casse-tête les voilà et de faire un vrai travail sur comment tout ça a été fabriqué. Pourquoi c'est comme ça et pas autrement euh, si tant est qu'on ait les explications hein, encore une fois, je ne suis pas spécialiste de rien mais il me semble que voilà il y a...il y a (53 :13) Il y a un segment de la civilisation qui manque ! Et il y a diffusion autour de la civilisation et sans doute de la formation des enseignants. » (Perdir 1 Séq 14.5)

II.2.2.2 Moyen d'éviter la déscolarisation :

Pour le chef d'établissement n°2, les LCP représentent un sérieux atout pour éviter la déscolarisation grâce aux projets à caractère culturel et pratique telle que la fabrication des maisons traditionnelles (fare pote'e) et du four tahitien (ahimā'a). En effet, sa longue expérience lui permet de constater une sorte de tiercé gagnant dans les projets pédagogiques. Il convient en effet d'obtenir la motivation de l'équipe pédagogique, le soutien administratif et financier du chef d'établissement et la participation active des parents d'élèves. Grâce à cette combinaison de « forces vives » qui œuvre dans une démarche de pédagogie de projet, les élèves en grande difficulté scolaire se reconnectent au milieu scolaire, ils se sentent valorisés dans leurs talents, leurs capacités et leurs productions.

« (...) et en plus, on avait ciblé quand même les élèves à l'époque, hein. C'étaient des élèves qui étaient en voie de déscolarisation, en très grande difficulté qu'on a essayé de remobiliser à travers un projet fédérateur de type culturel. (Et ça a marché ?) (17 :36) Ça a marché, euh, lorsqu'on avait une équipe d'enseignants motivée, en fait de compte, tout est basé sur la motivation de l'équipe pédagogique. Lorsqu'on avait un projet qui était cohérent, un projet pédagogique cohérent, càd où il y avait une continuité et une cohérence dans euh des apprentissages dans toutes les disciplines càd en mathématiques, ils intervenaient également sur un projet pédagogique lié par exemple au va'a ». (Perdir 2 Séq 3.4)

Ces actions culturelles deviennent autant de sources de motivation pour les jeunes en mal être social et en insécurité linguistique. Pour rappel dans une section consacrée à l'enseignement de l'art oratoire ('ōrero) et au dispositif « Heiva taure'a », nous avons eu l'occasion d'illustrer les actions du tiercé gagnant pédagogique » (Perdir 2 Séq 3.8). En effet, cet extrait met en relief l'importance des LCP dans une action de réconciliation des parents avec l'école. Nous avons ainsi évoqué la notion de coéducation comme un cercle vertueux permettant aux parents d'être valorisés dans le milieu scolaire et dans leurs connaissances émiques, traditionnelles, mythologiques, mais également dans leurs pratiques artisanales, leurs gestes et savoir-faire. Ainsi les LCP sont devenus le canal de prédilection pour faire revenir à la fois les parents grâce à un changement de leur rapport à l'école, et leurs enfants grâce à des pratiques pédagogiques centrées sur leurs référents culturels et schèmes mentaux. Les parents ne voient plus l'école comme un moyen de répression aux motifs du mauvais comportement ou de mauvaises performances de leur enfant. Au contraire, ils participent à la construction de celle-ci dans un nouveau rapport d'entre-aide, de partenariat qui change toutes leurs représentations.

« Voilà. Donc les mobiliser sur ce type de projet ne peut qu'être bénéfique pour ces élèves-là. (...) Et par le biais de ce projet culturel, on arrivait à les mobiliser autrement au lieu de les convoquer pour les conseils de classe etc. On les convoquait plutôt pour venir soutenir, apporter leur expérience, leurs connaissances sur tel euh (ça les valorise) (20 :59) ça les valorise, hein, et en valorisant les productions des élèves, en valorisant les parents, on essaye de créer un cercle plutôt vertueux quoi. (mmmm) de la pédagogie et de les raccrocher à l'école, on remettait ces parents là sur le chemin de l'école, on les réconciliait aussi avec l'école, c'est ça qui était important. Alors il y a eu des tentatives hein, voilà, de comment intégrer les parents dans ce type de projet, hein, faire des témoignages des parents, ou les parents qui intervenaient en classe avec le professeur de tahitien, le professeur d'EPS hein pour apporter leur point de vue soit sur la construction du fare pote'e soit sur la pirogue, leurs connaissances sur la pirogue etc. (21 :54) » (Perdir 2 Séq 3.8)

De surcroît, le chef d'établissement voit une conséquence positive grâce à ces projets culturels en termes de réduction d'absentéisme des élèves et de fréquentation en hausse des parents lors des réunions annuelles.

« Quel a été l'impact de ces ateliers culturels ? » (26 :07) Soupir. C'est vrai hein que c'est difficile de faire l'évaluation, hein (de mesurer) la mesure hein. Je ne sais pas si ça a un impact, je ne saurais pas. Si quand même, il y a un impact parce que j'ai moins de déscolarisation, j'ai un taux d'absentéisme qui a été divisé par 2 en 3 ans ». (Perdir n°2 Séq 4.6)

D'autres projets culturels avec différents partenariats (municipaux, territoriaux, associatifs) ont vu le jour avec succès car tous étaient portés par le fameux tiercé gagnant pédagogique (équipe pédagogique, chef d'établissement et parents d'élèves). L'extrait (Perdir 2 rubrique 4.2-5) illustre le partenariat avec la municipalité dans le cadre du CUCS (contrat urbain de cohésion sociale), avec les fédérations d'artisans pour la tenue d'ateliers culturels (tressage, tifaifai, musique) et la participation des parents détenteurs de savoirs spécifiques traditionnels (chants, connaissances sur la fabrication des pirogues). Une fois de plus, les LCP deviennent un liant fédérateur entre les protagonistes de la communauté éducative, un élément de cohésion sociale et un ciment culturel puissant.

« Donc le projet était assez complexe parce que ce n'est pas projet qui est porté par le Ministère (ah bon ?) (23 :32) -rire- c'est un projet que j'ai porté avec la Mairie, la Commune de F euh dans le cadre de ce qu'on appelle le Contrat Urbain de Cohésion Sociale, alors euh, on avait passé une convention le CUCS et la commune de F pour le pour obtenir des subventions. Alors à quoi ça sert cette subvention ? A mettre en place ces ateliers culturels ! Et ces ateliers culturels étaient animés par des professeurs de tahitien et parents d'élèves artisans de F (mmm) (24 :13) Donc on a passé une convention avec la fédération des artisans de F, et en fin de compte, sur les 2 heures, on proposait aux élèves différents ateliers culturels de type euh (tressage) tressage, couture, euh instrument de musique, euh chant par exemple himene tārava, euh orero, et en fait de compte ce sont les mamans, les parents hein et papas de la fédération des artisans de F qui venaient au collège euh pendant 2 h par semaine, c'étaient 2 heures alignées de suite en tout cas, et qui prenaient en charge des groupes d'élèves. Et la consigne était « Tout doit être fait en tahitien ! » (Perdir 2 rubrique 4.2-5)

III. IMPACT DU CHEF D'ETABLISSEMENT ET PARADOXES POLYNESESIENS

La question de l'impact du chef d'établissement arrive en fin de parcours des entretiens qui ont duré entre 1h30 à 2 heures si bien que les réponses seront plus brèves en comparaison des autres rubriques. Elles viennent illustrer l'importance des « conditions de productions » des données empiriques : le temps matériel et la forme physique sont des éléments incontournables dans une investigation.

Dans cette partie, nous aborderons la dimension individuelle, charismatique ou pas d'un chef d'établissement, la dynamique qu'il peut impulser en particulier dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des LCP. Deux principaux éléments nous intéresseront ici : la sensibilité culturelle par rapport aux langues régionales ou minoritaires et les paradoxes « polynésiens » dans le cadre administratif et éducatif.

III.1 IMPACT DU CHEF D'ETABLISSEMENT

III.1.1 Influence du chef d'établissement n°1

Lorsque le chef d'établissement se définit comme un « popa'a » de passage qui « arrive de l'extérieur », il se place comme un missionné de l'éducation nationale, un exécutant participatif de ce système de deux siècles d'acculturation française. Son histoire individuelle l'inscrit ainsi dans une situation post-coloniale au sens chronologique dans laquelle il rappelle la jeunesse de l'enseignement-apprentissage des LCP.

En effet, l'histoire des LCP dans le secondaire se caractérise par trois grandes étapes sur le plan didactique. Les deux premières périodes sont mimétiques car elles s'inspirent des idéologies et pédagogies traditionnelles notamment d'écoles missionnaires d'une part, et des idéologies et pédagogies dites actives du XXème siècle d'autre part. En termes de législation, les années 1980 (par l'extension de l'application de la loi dite Deixonne en 1981 qui permet l'enseignement des langues régionales de la maternelle jusqu'à l'université) ainsi que les années 2000 (Conseil de l'Europe : naissance du cadre européen de référence d'enseignement des langues) ouvrent la voie à la valorisation des LCP et à une politique idéologique pluri-lingue. De facto, cette législation s'accompagne de référents curriculaires métropolitains que le territoire polynésien a délibérément choisis.

Néanmoins depuis la décennie 2000, nous assistons au niveau secondaire en plus de l'enseignement classique des langues existant à une valorisation des arts culturels (art oratoire, danses et chants dits traditionnels) impulsée par un mouvement culturel intitulé « Hiti-

mano ». Sous le ministère de l'éducation et de la culture de l'époque, il convient de marquer l'histoire polynésienne par des actions : célébration du millénum, création du prix littéraire du Président du gouvernement de l'époque (décerné au poète disparu Patrick Araia Amaru), lancement des concours de déclamations 'ōrero dans les établissements scolaires. Dans les collèges-lycées, les concours 'ōrero sont lancés avec une participation généralisée à coups de subventions territoriales importantes. Aujourd'hui, ce concours 'ōrero est annuellement médiatisé et valorisé au niveau de l'enseignement primaire (pour rappel, en 2008 l'enseignement du 'ōrero a obtenu le label européen de l'innovation pédagogique, cette valorisation étant le produit des politiques volontaristes du territoire menées par le ministre de l'éducation Jean Marius Raapoto) tandis que dans le second degré, l'organisation de l'événement est portée par l'association des enseignants LCP. Cette dernière semble s'essouffler aux motifs d'effet pervers d'enfermement symbolique (forme d'élitisme reproché à cet enseignement) d'une part, et de difficulté de gestion-logistique d'autre part. Parallèlement une autre manifestation appelée « Heiva Taure'a » prend de l'ampleur car elle s'adresse à un public plus large dans le sens où le culturel devient l'affaire de toute la communauté éducative (et non plus réservée aux apprenants et enseignants LCP). Le « Heiva Taure'a » semble également mettre le jeune au centre de ces apprentissages à caractère culturel mais par manque de recul et de visibilité à ce sujet une investigation approfondie mérite d'être menée. Ainsi sur le plan de l'enseignement, les LCP ont traversé deux décennies de tâtonnements et d'errements, parfois de « faiblesses » pédagogiques en particulier lorsque la langue d'enseignement n'est plus la langue tahitienne. Pour autant, c'est une étape indispensable dans le processus historique car elle marque le mouvement, le changement, l'évolution positive à condition que les niveaux d'exigences linguistiques soient maintenus. Enfin si les représentations sont encore négatives à bien des égards, la tendance générale en faveur des LCP est optimiste. Aujourd'hui, l'enseignement-apprentissage des LCP devient progressivement un sérieux sujet d'étude en particulier lorsqu'il participe de la lutte contre l'échec scolaire et le décrochage précoce. En effet, lorsque le jeune est positionné au centre des dispositifs pédagogiques valorisant ses référents linguistiques et culturels ('ōrero, « Heiva taure'a »), il retrouve l'estime de soi, la confiance en soi, facteur de réussite sociale et scolaire. Le personnel enseignant et administratif redoublent alors d'efforts convaincus du bien-fondé de leurs actions.

Les deux chefs d'établissements (Perdir 1 et 2) font partie de ce groupe d'individus engagés dans les manifestations pédagogiques à caractère culturel qui semblent démontrer leur efficacité. Concernant en détail le chef d'établissement n°1, sa politique individuelle est identique à celle d'un véritable chef d'entreprise qui doit maîtriser les moyens financiers et humains dont

il dispose si bien que son discours est souvent ponctué de notions économiques de type « gain de productivité ». Son pouvoir de décision se manifeste en particulier dans le cadre de voyages d'échanges linguistiques car la responsabilité du chef d'établissement est hautement engagée. Dans l'extrait suivant, il a repensé les objectifs pédagogiques en optimisant les voyages hors de Tahiti dans le but de valoriser la culture et les langues polynésiennes. Par la même occasion, il a évité les dérives qui participent du tourisme de consommation dans le triangle polynésien en révoquant le « shopping à Hawaï » et le « saut à l'élastique » en Nouvelle-Zélande.

«Alors T a bon, pris goût aux voyages avec les Patitifa donc les Patitifa partaient en Nouvelle Zélande de manière assez traditionnelle et il y a 2 ans, j'ai dit « maintenant ça suffit, appropriez-vous la Polynésie ! » Donc ça été l'impact du chef d'établissement. J'ai dit « ça sera fini les Patitifa, ils n'iront plus ni à Hawaii faire du shopping ni en Nouvelle Zélande faire du saut à l'élastique » (oui) Hein. On va se concentrer hein sur la Polynésie donc il y a deux ans, nous sommes allés aux Marquises, cette année ils sont allés à Anaa dans les Tuamotu. Voilà et ils se sont appropriés, appropriés la ou les cultures les cultures polynésiennes parce que je pense qu'il y a des différences, pour le néophyte que je suis, importantes entre la culture paumotu et évidemment la culture marquisienne. Voilà c'était donc ça, T est plus la spécialiste des grands voyages avec les grands » (Perdir n°1 Séq 4.7)

Son impact en tant que chef d'établissement en faveur des LCP s'illustre encore dans le soutien d'ordre financier et logistique aux différents projets portés par les enseignants LCP. Il s'agit en l'occurrence d'un projet d'immersion au sein d'une association culturelle où la langue véhiculaire a été la langue tahitienne. De plus, en qualifiant le projet d'« extraordinaire », il illustre le fait que le dispositif immersif permet des échanges authentiques qui n'égalent aucune situation de communication et d'apprentissage linguistique.

« (...) on a passé 2 jours, j'ai accompagné et c'est extraordinaire parce que là pour le coup, la langue véhiculaire était bien était bien le reo. Hein et de temps en temps, elle expliquait les choses en français mais l'échange et l'échange avec les élèves était un échange vrai en reo » (Perdir n°1 Séq 4.8)

Enfin, il qualifie la journée polynésienne annuellement organisée par les enseignants LCP d'« événement flamboyant » car elle met en lumière les fondamentaux de l'enseignement des LCP en termes de culture, de civilisation et de langue.

« Et puis, elle nous a montré tout son talent quand il a fallu organiser il y a quelques semaines la journée polynésienne alors là ça été un événement flamboyant qui a été l'occasion, bon comme toute journée polynésienne hein, sauf qu'on a investi l'espace de la mairie de Pirae dans sa totalité avec tout ce qu'on peut imaginer d'activités et tout ça autour des 2 aspects fondateurs de leur enseignement : la culture, la civilisation et la langue : 3 aspects » (Perdir n°1 Séq 4.9)

Selon lui, l'écueil à éviter à propos des LCP est la tendance à l'enfermement de type culturaliste lorsqu'il utilise le vocable (culture) « spécialisée », il suggère à l'inverse une « culture collective » qui implique l'ouverture, la rencontre interculturelle, les actions collectives à dimensions collectives en d'autres termes des activités de type « pédagogie du projet » (Puren, 2006)

*« Le pays basque français, voilà, c'est un petit côté un peu artificiel malgré tout, hein, il y a des écoles spécialisées. Non, il ne faut pas, il faut pas qu'on rentre dans le système culture spécialisée, ça doit être une **culture collective** euh. » (Perdir n°1, Séq 5.3)*

Enfin son discours se clôt sur les maîtres mots de bienveillance et de compréhension. Faciliter l'enseignement-apprentissage des LCP, pour un métropolitain de passage nécessite une sensibilité particulière liée aux problématiques des langues d'origine, régionales ou minoritaires. Cette dernière implique un échange mutuel, un enrichissement culturel partagé « *donner en retour pour ce pays* » « *qui nous accueille et qui nous donne tant* ».

« (Dernière rubrique, dernière question : comment peut-il impulser une dynamique pour faciliter cet enseignement des Langues Régionales ?) Ben je crois que c'est un peu tout ce que je t'ai raconté depuis tout à l'heure (oui) hein, moi, c'est il y a un mot qu'on a avec J-Y mon adjoint hein, il y a un mot qu'on a sans arrêt à la bouche, c'est Bienveillance ! Et dans le cadre du reo : il faut rajouter un autre mot c'est Compréhension ! Alors moi, je suis un Popa'a, JL c'est un Popa'a, si tu vas interviewer X ou euh S ou euh des gens qui sont des locaux, ils n'auront pas forcément les mêmes mots. Mais pour nous qui arrivons de l'extérieur, c'est comprendre et vouloir avoir à être bienveillant par rapport à cet à ce pays qui nous accueille et qui se euh et qui nous donne tant. Et je pense que nous ce qu'il faut qu'on fasse, c'est donner en retour pour ce pays ! » (Perdir n°1, Séq 19)

III.1.2 Fer de lance du chef d'établissement n°2

Le temps de l'entretien avec le chef d'établissement n°2 a duré le plus longtemps cependant au-delà de la volubilité de ce dernier, il y a une volonté de transparence et de témoignage. Il s'agit certainement de révéler un parcours exemplaire, une forme de fierté bien placée en tant que « pur produit local ». En effet, il fut l'un des premiers étudiants de l'Université de Polynésie française (du Pacifique à l'époque), originaire des Îles-sous-le-vent, professeur de sciences des collèges-lycées (PEGC), puis principal de collège et enfin le premier proviseur polynésien. L'intention qui supporte tout le discours semble être une double invitation, celle de se dépasser individuellement pour réussir d'une part, et celle de comprendre les logiques administratives, budgétaires, institutionnelles du système éducatif notamment polynésien pour permettre la réussite des jeunes d'autre part. Comme précédemment évoquées, les actions culturelles qu'il a menées au sein des établissements (collèges et lycées) ont unanimement eu un impact positif sur le public scolaire en difficulté.

« (...) on avait ciblé quand même les élèves à l'époque, hein. C'étaient des élèves qui étaient en voie de déscolarisation, en très grande difficulté qu'on a essayé de remobiliser à travers un projet fédérateur de type culturel. (Et ça a marché ?) Ça a marché, euh, lorsqu'on avait une équipe d'enseignants motivée, en fait de compte, tout est basé sur la motivation de l'équipe pédagogique une continuité et une cohérence dans euh des apprentissages dans toutes les disciplines c'ad en mathématiques, ils intervenaient également sur un projet pédagogique lié par exemple au va'a » (Perdir 2 Séq 3.3-5).

Elles permettent aux jeunes de retrouver une place dans un espace qui leur était trop distant jusque-là, ils retrouvent l'estime de soi et certainement le plaisir de retourner à l'école. La participation et l'investissement des parents à leur côté durant ces manifestations permettent également le changement des représentations sociales, progressivement le rapport à l'école de certains parents réfractaires se transforme positivement.

« (...) est-ce qu'en ayant développé ces actions du type culturel, est-ce qu'il y a un impact sur la réussite des élèves ? Moi, je pense pour le Collège Hx, oui ! » (Perdir 2 Séq 7.3).

Pour ce chef d'établissement, le rôle du chef est primordial dans l'engagement pour la valorisation des langues et culture d'origine. Sans l'adhésion du chef d'établissement, aucun projet n'aboutit, c'est illustration de l'extrait suivant.

« C'est un projet qui a déjà été mis en place au collège Hx quand j'étais enseignant aussi hein, là-bas, je veux dire, j'étais encore enseignant avec J-P B, donc où on avait fait un projet avec J sur la construction d'un fare pote'e, c'est comme ça qu'on avait réinitialisé parce que le projet avait été abandonné parce que les autres chefs d'établissements qui étaient venus après, n'étaient pas très convaincus, rires, de la pertinence de ce type de projet » (Perdir 2 Séq 3.6).

Il tient à rappeler que les politiques au niveau local sont volontaristes et particulièrement favorables aux LCP. Dans le cadre de la Convention État-territoire (2007-2017), de l'autonomie de gestion du système éducatif puis dans une perspective de réécriture de la Charte de l'Éducation (2017), le ministre de l'éducation Moana Greig a proposé des axes prioritaires autour de problématiques, de spécificités des établissements afin d'améliorer la réussite des élèves. L'axe prioritaire est décliné en objectifs opérationnels puis en actions à mettre en œuvre. L'axe n°1 qui concerne la prise en compte des spécificités polynésiennes dans les pratiques éducatives et pédagogiques se traduit notamment par l'enseignement du 'ōrero entre 2010-2014. Si telles étaient les directives ministérielles pour tous les établissements secondaires, on peut enfin comprendre et interpréter le silence des chefs d'établissements à notre requête d'entretiens de départ. En effet, celle-ci les aurait contraints à porter une réflexion sur un sujet délicat compte tenu de son enjeu politique fort et complexe. D'autant plus que ce ministre de l'éducation a basculé dix-huit mois plus tard en même temps que les gouvernements en instabilité politique.

« (...) l'important dans cette démarche, c'est que parmi les 4 axes, il y avait un axe spécifique à la culture et à la langue polynésienne. Je veux dire euh à la valorisation de la langue et de la culture polynésienne et à la prise en compte de cette culture dans la pédagogie et dans le projet éducatif de l'établissement. (...) Axe prioritaire N°1 : prendre en compte les spécificités du contexte polynésien dans les pratiques pédagogiques et éducatives. (mmmm) Et donc chaque établissement devait décliner cet axe prioritaire sous forme d'objectifs opérationnels avec des actions à mettre en place et c'est comme ça qu'on a pu développer des actions de type 'ōrero hein en, c'était l'année de 2010-2014, hein (Ouais). Tous les établissements devaient travailler sur cet axe prioritaire entre 2010 et 2014. Et je pense qu'en ayant imposé cet axe, tous les établissements étaient obligés de faire travailler son équipe sur le volet culturel dans chaque établissement. » (Perdir 2 Séq 9.4).

Le chef d'établissement n°2 a en commun avec les enseignants LCP la pratique d'une confession religieuse en particulier la religion protestante. S'il est le « fruit » de cette culture, son engagement est maintenu jusqu'à présent puisqu'il continue en tant que « moniteur à l'école du dimanche ». Il illustre la conviction de l'enjeu identitaire par le canal de la religion et de la langue. L'extrait illustre également le fait que la religion protestante est le bastion de la sauvegarde des langues et cultures polynésiennes.

« Dernière question : Comment voyez-vous l'avenir de cet enseignement dans le secondaire ? (...) je suis le fruit de euh d'une culture protestante hein. Je ne sais pas si toi... (Moi aussi, je suis protestante) mais j'ai constaté- éclats de rire- que beaucoup d'enseignants tahitiens euh ont eu dans leur parcours cette culture protestante de l'école du dimanche, etc. Et je suis content que euh parce que moi, je continue hein, je suis un protestant très investi dans euh dans ma dans notre religion et j'ai enseigné à l'école dimanche hein, et je continue toujours à enseigner à l'école dimanche. Euh »
(Perdir 2 Séq 20.2)

Si le chef d'établissement n°2 démontre ses fortes convictions au profit des LCP comme facilitateur de la réussite des jeunes, il déplore le manque d'engagement de certains chefs d'établissement. Il souligne les dissonances dans la pratique de certains qui ne suivent pas les directives ministérielles concernant l'heure obligatoire de LCP en 6^{ème} et 5^{ème}. A cette discontinuité flagrante, il interroge la part DGEE dans le cadre d'archivage des données factuelles afin de comprendre le phénomène à l'échelle des établissements eux-mêmes d'une part, et à l'échelle de Tahiti et de Polynésie d'autre part. Lors de notre enquête dans les locaux de l'ancienne DES, la direction s'est excusée de ne pas détenir d'archives, il semble ainsi difficile de retrouver les traces des établissements concernés par cet axe prioritaire de travail.

« Alors à l'époque, ben j'ai soulevé hein auprès du ministère qu'il y avait quand même une discontinuité dans certains établissements parce que certains collèges ne proposaient même pas 1 heure de tahitien ni en 6 ni en 5ème. Donc euh lorsque l'élève arrivait en 6ème, et bien il n'y avait plus de tahitien ni en 6ème ni en 5ème et il retrouvait du tahitien en (4ème) en 4ème. Alors, la DGEE peut-être, je ne sais pas s'ils gardent les documents aux archives mais ça serait intéressant de voir combien d'établissements à l'époque proposaient du tahitien 1 heure en 6ème et en 5ème et après actuellement, je ne sais pas combien il y en a. Je pense qu'il y a encore peut-être des établissements qui ne proposent pas de tahitien alors je ne sais pas

si suite à ça, tous les collèges ont été obligés de le mettre en place. Je ne sais pas ! » (Perdir 2 Séq 9.7)

Enfin si les commentaires du chef d'établissement n°2 peuvent frôler la confiance, ceux du chef d'établissement n°1 se caractérisent par un ton dépassionné parfois délibérément cynique mais dont le but recherché est la distanciation. In fine, tous deux souhaitent comprendre davantage la complexité de ce système en soulignant l'importance d'une cohésion de tous les maillons de la chaîne (premier et second degrés et université) sans oublier les partenaires d'horizons différents sociaux, institutionnels ou privés.

III. 2 PARADOXES POLYNESIENS

III .2.1 Enjeu politique fort source d'ambiguïté

L'extrait suivant est riche de questions de fond. Le chef d'établissement n°2 mène une réflexion sur l'organisation actuelle du système éducatif polynésien dans le cadre de son autonomie : la Polynésie met-elle toutes les chances de son côté pour assurer la réussite scolaire ? Selon lui, l'échec scolaire s'explique par le fait que le système éducatif est métropolitain, il est ainsi fait pour les élèves métropolitains qui réussiront mieux que les élèves polynésiens. Faut-il une adaptation des programmes nationaux ?

« Tu regardes notre système éducatif polynésien (mmmm) euh mise à part le programme POM, euh, c'est un copier-coller hein (mmmm) du système éducatif métropolitain (mmmm) donc ça n'a pas, je veux dire, c'est normal après que nos gamins soient en échec scolaire ! (mmmm) hein ? Qui sont les élèves qui sont le plus en difficulté, ce sont les élèves qui viennent des familles euh typiquement polynésiennes hein (mmmm). Je veux dire les enfants qui viennent de métropole, ils s'en sortent très bien parce qu'ils se retrouvent (mmmm) dans le système polynésien ! (mmmm) Voilà ! Le système métropolitain ! Je ne dis pas que c'est bien ou que c'est mal ! Je dis simplement, je pose simplement la question : est-ce que notre organisation dans le cadre de notre autonomie euh voilà on a utilisé cette autonomie pour améliorer la réussite de nos enfants polynésiens ? Je dis que non ! » (Perdir 2 Séq 15.1)

Enfin dans cet échange, l'enjeu politique est perceptible car il dépasse la simple question du curriculum formel, du socle commun ou des adaptations profondes du système éducatif polynésien. En effet, le monde politique n'est pas prêt à faire changer le curriculum car l'enjeu est plus grand puisqu'il signifie la décolonisation, la séparation de la France in fine. Un dernier

frein est évoqué, celui de la résistance des groupes syndicalistes. Cela signifie également intégrer toutes les instances décisionnaires et ou consultatives pour une représentativité polynésienne.

« Maintenant... (oui, à cause du cadre de la Convention État territoire) Voilà ! Cette convention qui donne l'autonomie. (Donc au final, on peut faire pas mal de choses ?) oui ! Mais le problème... (On peut décider de pas mal de choses !) pas mal de choses mais euh est-ce que le monde politique a le courage de le faire ? (ouais, ouais). Mais je pense que si, le monde politique je pense (oui oui) aura le courage de le faire mais il faut.... (la société !) voilà c'est la société qui n'est pas prête hein...Et un des grands freins malheureusement c'est le SNES ! » (Perdir Séq 15.5)

III.2 2 Paradoxes locaux :

La décision d'adopter les diplômes nationaux implique de suivre les programmes qui sont factuellement euro-centralisés bien que ceux de Polynésie contiennent quelques minces adaptations (SVT, histoire géo, LCP). Cette décision entraîne des tensions entre compétences territoriales (autonomie de gestion moyens système éducatif polynésien) et celles de l'État représentées par le Vice-Recteur.

« Et notre débat à l'époque dans le comité de rédaction, c'était pour moi, ça ne se justifiait pas ce DNB. Je veux dire ça n'a aucun sens ce DNB actuellement ! ça n'a aucune valeur ! Je veux dire ce diplôme n'a aucune valeur (mmmm), c'est pas un diplôme professionnel. Hein, c'est juste voilà, un, une étape d'évaluation normative des connaissances des élèves à un moment donné ! (mmmm) mais ça n'a aucun sens ! » (Perdir 2 Séq 14.1)

Le chef d'établissement souligne dans les extraits suivants l'ambiguïté voire l'aberration de certaine décision. En effet, dans le cadre de l'application stricte de l'autonomie du système éducatif polynésien, celui-ci serait en droit de trancher sur des questions curriculaires. En effet, il peut prendre une position tranchée au sujet du DNB local versus national, tout comme la question du socle commun des connaissances et compétences en fin de scolarité. Si le DNB n'a pas de valeur professionnelle ni économique, il s'agit d'une évaluation normative à l'issue du cursus au collège. Pour le chef d'établissement, ce dispositif est une aberration tant il représente un travail fastidieux et inutile car les enseignants sont tiraillés entre deux types d'évaluations en même temps en fin de collège.

« Deuxièmement, je leur ai dit en comité : on venait d'acter la mise en place du socle commun (mmmm). C'est une aberration ! On se retrouve avec 2 types d'évaluation en fin de 3^{ème}, càd, une évaluation de type sommative (mmmm) le DNB et une évaluation formative qui ne colle pas du tout ensemble ! Je veux dire euh...(mmmm) Et je leur ai dit que pour notre système éducatif polynésien, ce serait bien qu'on puisse choisir le socle commun et d'abandonner le DNB ! A partir du moment où on abandonnait le DNB, la Polynésie pouvait faire ce qu'il veut, ce qu'elle veut de la dotation au collège ! » (Perdir n°2 Séq 14.4)

De leur côté les parents d'élèves font également de la résistance par crainte que ce diplôme soit le seul de la vie de leur enfant. Si cette pensée peut être légitime, elle illustre notre impuissance devant la complexité de la situation politique.

« Après il y avait la pression des parents derrière, de la fédération des parents d'élèves ! ça les rassurait que leur enfant puisse sortir du collège avec le DNB même si ça n'a aucune valeur sur le niveau professionnel. (1.28.05) (ou peut-être aussi il y a une histoire de la **discipline scolaire** ! euh, c'est à dire ce qu'on considère comme quelque chose de noble, de valorisant, c'est tout ce qui est en sciences, et tout ce qui est latin, ça se réfère à des études littéraires) ah oui oui c'est bien entendu » (Perdir n°2, Séq 14.7)

Au nom des enseignants, le chef d'établissement dénonce deux modes d'évaluation disjonctives, le DNB d'une part et le socle commun qualifié d'« usine à gaz » d'autre part. En effet le livret scolaire est censé servir à une progression, à un accompagnement pédagogique, or, les enseignants ne sont pas formés à cette évaluation formative ni les apprenants. La conséquence se traduit par une véritable « usine à gaz » au mois de mai. Quant aux élèves, l'évaluation est quasi nulle auprès d'eux. Si l'expression peut être abusive, l'idée à retenir est le tâtonnement pédagogique, beaucoup d'enseignants sont réfractaires à cette modalité d'évaluation.

« Deux démarches pédagogiques complètement différentes, voilà de philosophies complètement différentes, ça ne pouvait pas marcher. Donc euh le socle commun est devenu au collège une usine à gaz, non mais parce qu'il fallait cocher des cases. Les enseignants ne sont pas formés à l'évaluation formative (mmmm) (1.37.51) euh les élèves non plus. Et donc qu'est-ce qui s'est passé pendant 3 ans du socle commun ? C'est que normalement le socle commun doit être évalué en 6^{ème} progressivement avec un livret (mmmm) de progression de voir euh là où les élèves, on mettait en place,

voilà du soutien ou de l'aide individualisée donc comme il n'y a pas eu de l'accompagnement pédagogique, euh, au mois de mai, pendant 3 ans, qu'est-ce qui s'est passé ? Tous les profs de 3^{ème} prenaient le livret (et remplissaient) et cochaient toc toc toc (voilà) sans aucune évaluation auprès des élèves (et oui) Voilà. Ça n'a aucun sens, (ouais) c'est n'importe quoi ! » (Perdir 2 Séq 15.9)

III.2.3 Rapports de pouvoirs : politique et syndical

Les extraits suivants illustrent les rapports de force et de pouvoirs entre différentes instances notamment dans le Haut comité de l'éducation qui oriente les directives générales.

« Voilà. Or...ben le monde politique à l'époque n'était pas prêt ! Ben, parce qu'il y avait aussi cette pression des parents ! Tu sais, on avait placé ça à une réflexion qui a été menée par MG en Haut comité de l'éducation, tu sais le haut comité (mmmm) où tu as tous les représentants des parents, les syndicats... » (Perdir n°2, Séq 14.5)

Enfin il existe une autre forme de barrière à la valorisation des LCP dans le milieu secondaire : les syndicats d'enseignants métropolitains dont la crainte est la sortie des programmes nationaux du DNB. En effet, ce cadre est rassurant pour les enseignants malgré toutes ses imperfections.

Les enseignants de métropole sont un autre paramètre à considérer dans la complexité du système éducatif polynésien au niveau secondaire. Chaque rentrée scolaire, on accueille entre 200-250 personnel enseignants, administratifs, éducatifs de métropole, en remplacement de ceux repartis au terme de leur contrat. Le budget de l'Éducation étant le plus gros financement de l'État, pour le territoire, il s'agit d'une manne économique conséquente puisque ces personnels sont autant de familles séjournant au moins 2 fois 2 ans. Si les représentants nationaux comme le Vice-recteur (2017-2018) et les autorités territoriales de l'éducation (ministre et le directeur de la DGEE) parlent d'une même voix en exhortant et ou en leur rappelant leurs droits et devoirs envers la Polynésie française, il persiste des résistances dans les pratiques et les postures individuelles. Situation rendue complexe par l'absence d'études sur l'impact de cette intervention extérieure depuis la colonisation française.

« Alors là, les syndicats des enseignants : il est hors de question qu'on sorte du DNB. Voilà parce que ça les rassurait d'être dans les programmes, tu sais (oui oui) c'étaient les enseignants qui venaient de métropole, voilà, il y a un truc mais on ne leur a pas dit qu'on sortait du programme aussi hein,

pour nous, le français, hein, il doit rester. Mais par exemple, qu'on pouvait actionner sur des marges de manœuvre euh...je ne sais pas moi euh ...Par exemple le latin ! je sais pas moi, hein...Est-ce que c'est nécessaire d'avoir euh 3 heures de latin euh...petit rire... en 5è, en 4è, en 3è ? Hein, en 6^{ème}, est-ce que c'est nécessaire ? Est-ce que voilà, il ne faut pas faire euh je ne sais pas moi : 1h30 de latin et après prendre 1h30 pour les mettre en tahitien ! je n'en sais rien...hein. Gratter des moyens pour euh mettre en place l'enseignement du tahitien ».(Perdir n°2, Séq 14.6)

CONCLUSION

Si ce dernier volet est le moins dense en termes de volume, c'est par manque de candidats interrogés dans le cadre de notre recherche. Il n'empêche que l'analyse de ce volet est la plus holistique compte tenu du rôle multifonctionnel du chef d'établissement, ce dernier est effectivement tenu d'exécuter les directives ministérielles au sein d'un espace complexe qui est à la fois clos sur lui-même et ouvert sur le monde mais dans lequel interagissent divers groupes sociaux : élèves, personnel enseignant, administratif, d'éducation, d'entretien, de restauration, de documentation-orientation etc.

La synthèse des deux entretiens nous amène à retenir les éléments convergents aux deux personnalités et l'ambiguïté de la société tahitienne. Avant tout, les deux hommes partagent la volonté de faire du lien, que cela soit fait de l'intérieur entre les familles polynésiennes et l'école dans le principe de la co-éducation notamment (Perdir 2) ou que cela soit fait vers l'extérieur dans le cadre de la mutualisation des forces entre l'école et les partenaires représentés par les institutions territoriales dans le domaine culturel, artistique ou économique (Perdir 1). Dans les deux cas, le lien se fait toujours avec des forces considérées comme vives du milieu scolaire. Si leur vision des LCP en particulier et du système éducatif polynésien en général, est de facto différente compte tenu de leur culture d'origine et de leur parcours universitaire et professionnel, les deux hommes se rejoignent dans les valeurs et les convictions profondes en faveur des langues régionales ou minoritaires. Ainsi, lorsque le premier possède la vigueur de ses assises locales en termes de langue et de concepts, le second nous fait bénéficier de l'acuité de son regard extérieur en termes de critiques constructives. Pour tous les deux, la discipline LCP est un élément essentiel au système éducatif car son avenir se trouve dans la liaison primaire secondaire et universitaire. En effet, en raison de la jeunesse de cet enseignement-apprentissage (en comparaison des autres disciplines scolaires), seules deux générations d'enseignants LCP ont été formées (anciens PEGC et actuels CAPES). Or il faut garder à l'esprit la nécessité d'une centralisation, unification, continuité du regard de la ma-

ternelle jusqu'à l'université. Cela sous-entend la nécessité d'un regard neutre, exigeant, complet et certainement extérieur.

Enfin malgré leurs divergences en termes de politiques éducatives propres à leur établissement, en termes d'actions dans le cadre des projets d'établissements, les chefs d'établissements soulignent un autre point commun, celui de l'ambiguïté de la société tahitienne à des échelles différentes. En effet, selon le Perdir n°2, la société tahitienne constituée de la classe politique dirigeante, des forces syndicales des enseignants du second degré représentées par des métropolitains et des associations de parents d'élèves, n'est pas prête à « actionner tous les leviers » de la réelle autonomie de gestion du système éducatif polynésien (Perdir 2 Séq 14.3-14.4), mis à disposition par l'État. Si ce dernier a effectivement levé les obstacles et freins institutionnels et législatifs (diplômes territoriaux dont celui professionnel du centre des métiers d'arts polynésiens, programmes dont ceux du lycée en 2010 et collègue en 2012, certification dont le capes en 1997, qualification, formation des enseignants etc.), il n'empêche que des non-dits persistent chez les Polynésiens.

On retiendra à l'issue de ces analyses que les représentations sociales en général semblent se déplacer vers un regain pour les LCP à travers la culture notamment celle de la danse appelée « 'ōri tahiti ». Un regain d'intérêt pour la langue tahitienne s'observe encore dans les campagnes publicitaires des différentes instances territoriales (ministère du tourisme, sociétés privées), ou de prévention (ministère de la santé, de l'environnement), véhiculées par les médias locaux. Enfin, au niveau éducatif, il faut noter la progression des représentations positives sur la LCP puisque des écoles bilangues français-tahitien se sont ouvertes à la rentrée 2019 à titre expérimental. L'extension du projet à d'autres archipels que celui de la Société illustre l'engagement de la Polynésie pour enfin considérer la place centrale des langues autochtones, comme expression de l'identité plurielle et authentique d'un peuple.

CONCLUSION GENERALE

« Les processus d'affirmation culturelle évoqués ici sont largement à mettre en lien avec les processus de décolonisation de la région et à l'échelle mondiale. Ces processus doivent aussi être analysés comme des réactions ou résistances d'une part, à des phénomènes d'acculturation accélérée de la société en Polynésie française après la Seconde Guerre mondiale, en faveur de la culture française du colonisateur et, d'autre part, aux processus de mondialisation auxquels participent également les insulaires du Pacifique. » Natacha Gagné⁴⁵¹ (2019 :345)

METHODOLOGIE

Pour explorer nos hypothèses, nous avons d'abord tâtonné jusqu'à l'errance épistémologique avant de nous fixer ensuite sur une posture de recherche et une méthodologie de travail sur le terrain en sciences humaines. Nous avons cherché à adopter une posture dite « réaliste » qui consiste à décrire « la réalité qui se perçoit et se comprend dans l'expérience directe des choses » (Paillé, 2006 : 190). Cela justifie notamment le privilège de l'observation in situ étant nous-même de souche tahitienne, enseignant les LCP dans le niveau secondaire puis universitaire.

A cela s'ajoute une démarche « monadiste » dans le sens où notre travail « contribue à l'émergence de ce qui se produit ». Nous l'avons adoptée de la manière suivante : si de fait, la LCP est une discipline à la marge du système éducatif (enjeux politiques et culturels) et en émergence (enjeux conatifs et didactiques), de droit, elle devrait être au cœur du système éducatif polynésien pour éviter l'échec scolaire. C'est pourquoi nous nous sommes inspirée de la citation de l'autrice calédonienne Elatiana Razafimandimbinana⁴⁵² qui a indiqué qu'« *une gestion inégalitaire des langues cause une inégalité des chances de réussite .* » Si cette affirmation relève du bon sens pour les uns, défenseurs et praticiens des langues d'origine ou LCP, elle peut en revanche susciter des frustrations ou réactions de rejet ou d'indifférence pour les autres.

Quant à la notion de paradigme, nous nous situons dans un « paradigme compréhensif » lorsque nous avons cherché à appréhender le système éducatif polynésien à travers les représentations de trois groupes d'acteurs directs : apprenants, enseignants et chefs d'établissement au

⁴⁵¹ Gagné, (2019). Changements et résistances culturelles de 1960 à aujourd'hui.

⁴⁵² Razafimandimbinana, (à paraître)., op.cit

sujet des LCP dans le secondaire à Tahiti. Ces groupes sociaux ont respectivement évoqué leur vision du collège-lycée polynésien à travers le prisme de leur histoire individuelle et contextualisée. Tous ont indéniablement opéré des choix stratégiques qui sont autant d'effets de l'état colonial.

Compte tenu du nombre d'entretiens semi-directifs recueillis à la fois dans les collèges (3) et les lycées de Tahiti (3), de tailles différentes (de 300 à 700-800 élèves), de zones géographiques différentes (urbaine, périphérique et rurale), de catégories administratives différentes (ZEP ou classique), notre corpus s'est constitué en trois volets : volet Apprenant (84 élèves interrogés), volet Enseignant (16 sur 107 en 2015) et volet Chef d'établissement (3 dont un non interviewé). Si nous avons été animée par la recherche de la représentativité de l'échantillonnage les conditions de collecte ont été très compliquées. Néanmoins le traitement analytique puis interprétatif de ces données qualitatives a permis d'extraire des catégories dites pertinentes. Il faut pour cela reconnaître la contribution des méthodologies parlantes comme l'analyse de contenu et l'entretien compréhensif où le traitement du langage a pris toute sa complexité en tant que foyers d'incertitude. Pour autant, il a fallu solliciter des critères de validité tels que le jugement critique, la contextualisation permanente et la triangulation afin de mieux cerner notre objet de recherche.

En fin de compte, ce tâtonnement épistémologique a été doublement bénéfique puisqu'il nous a permis de découvrir nos limites cognitives et émotionnelles, en particulier la difficulté de la distanciation et de la synthétisation d'une part, et celle de l'apprentissage de la neutralité, d'autre part. En effet, en tant que chercheuse en devenir, nous avons particulièrement opéré une sorte de réinitialisation mentale en faisant l'expérience de la confrontation à notre propre subjectivité, à notre histoire singulière, à notre vécu, à nos constructions mentales, à nos nombreux paradoxes. Ces deniers ont été au final la source de nos questionnements épistémiques : le prestige des LCP en tant que langue d'élites versus l'absence de transmission familiale et sociale ; le métier d'enseignant LCP porteur, médiateur et passeur de mémoire versus l'absence de transmission directe à sa propre descendance. De surcroît, si les paradoxes intimes sont une étape nécessaire dans toute perspective compréhensive et constructive, les nôtres se présentent encore sous la forme d'une injonction subconsciente ou plutôt d'une violence interne : « se décoloniser le cerveau ». En fait, il n'y a rien de plus douloureux que de vivre cette décolonisation des schèmes mentaux car elle fait écho à la colère dans tous ses états, à la violence enfouie non dite inconsciente, en somme aux stigmates indélébiles et inavoués. Par conséquent, notre tentative d'élucidation du processus de décolonisation en particulier dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues dites d'origine doit suc-

céder à notre propre élucidation dans l'intimité de nos structures mentales. Si la mission est difficile, cela est dû au fait que nous sommes indéniablement le produit d'une terre colonisée (depuis deux siècles et demi), d'une culture déconsidérée et d'une langue rejetée de l'intérieur comme de l'extérieur. Déconstruire les représentations négatives liées à ces héritages historiques signifie dépasser les stigmates du passé, faire preuve de renouveau, d'initiatives pédagogiques. Au final, cette déconstruction est devenue une sorte de thérapie cathartique, une étape indispensable avant de formuler des remédiations pour pallier les « faiblesses » repérées durant notre étude sur l'enseignement-apprentissage LCP.

BILAN DES RESULTATS

A l'issue des investigations via le corpus des trois volets, les résultats sont mitigés selon les hypothèses de départ. Pour autant, il faut insister sur le fait que les freins ou résistances en interne (social, pédagogique, linguistique, culturel, politique) à l'enseignement-apprentissage des LCP dans le milieu secondaire à Tahiti doivent être compris, contextualisés, décrits et analysés dans un système global post-colonial au sens chronologique mais également post-colonial au sens épistémique. En effet, il faudrait les expliquer en tant que produits de l'histoire coloniale et de la décolonisation. Prenons l'exemple de la dévalorisation des langues dites d'origine. S'il s'agit d'un legs de l'expérience coloniale à travers sa politique d'assimilation française, elle possède néanmoins des composantes locales qui ne dédouanent en rien la contribution des autochtones au phénomène. On peut évoquer des logiques de résistance comme le « renouveau culturel » des années 1980, mouvement porté par des idéologues charismatiques (Henri Hiro et Turo Raapoto), mais également des logiques d'accommodement des familles dans leur rapport aux langues comme objet d'instrumentalisation sociale (français : langue de la réussite scolaire et sociale).

Un autre corollaire légué par les idéologies coloniales se trouve du côté des apprenants. En effet ces derniers entretiennent un rapport ambivalent avec les LCP : langues des « Tupuna » qu'ils respectent, et le français qu'ils utilisent très souvent au détriment des premières. Enfin, il faut ajouter le poids des inégalités et la pauvreté sociale qui touchent les sphères socio-économiques défavorisées. Ces constats, véritables postulats ne peuvent être exclus de nos interprétations car ils caractérisent la société actuelle polynésienne et son système éducatif.

C'est pourquoi nous déroulons les conclusions des représentations des groupes sociaux, volet par volet de manière linéaire afin de rendre compte des constats (malaise, tension, contradiction, intériorisation des concepts et préjugés parfois) d'un effet, d'un aboutissement de l'ordre

colonial. Ensuite, nous terminons par une lettre d'envoi destinée aux anciens de notre village natal en hommage à toutes ces personnes ressources illustres inconnus qui nous ont transmis à la fois des représentations mais également des savoirs ancestraux (mythologiques).

1-VOLET APPRENANT

Dans le volet Apprenants, l'étude des enquêtes a permis de comprendre les représentations des jeunes quant à la place des LCP dans leur environnement social, familial et scolaire. Pour eux, la LCP exprime un malaise social qui prend sa source dans une couche socio-économique défavorisée. Celle-ci semble oublier que la langue du cœur n'est pas réduite à la langue de la répression ou de la violence. De même, la transmission se trouve compromise lorsqu'il y a intégration de la dévalorisation sociale et culturelle au motif du fait colonial. Les propos des jeunes sont ainsi ponctués de termes péjoratifs incluant la honte, le complexe d'infériorité, le défaitisme et le désintérêt lorsqu'ils évoquent l'usage de la LCP dans l'espace social. Dans le cadre familial, il renferme d'autres tensions car la langue est associée à un manque ou un défaut comme la colère, l'agressivité ou de nouveau la violence. Dans le milieu scolaire, la LCP est parfois étroitement liée à la lenteur ou à l'aboulie, à l'incapacité intellectuelle ou l'insuffisance cognitive. Voilà ce qui justifie le malaise social de taille car le malaise infra familial, linguistique et scolaire désigne autant d'éléments qui continuent à produire de la distance vis-à-vis de l'école et de la société.

Si notre première hypothèse de travail renvoie à l'idée que la classe de langue tahitienne (LCP) est un creuset d'indésirables, d'exclus, notre investigation a rendu un verdict à double face. Primo, la classe de LCP regroupe effectivement des élèves plutôt mécontents ou insatisfaits par rapport à une orientation par défaut. Impuissants devant la situation qui les dépasse, leurs familles y compris, ces derniers montrent des réactions conflictuelles qui vont du sentiment de rejet (élèves devenus perturbateurs du collège 3) jusqu'à un état amorphe par indifférence, mollesse ou fatigue générale appelée « fiu » en tahitien. Lorsque cette orientation « par le bas » est exécutée par la communauté éducative (enseignants, administratifs et représentants des parents), il faut comprendre que celle-ci obéit à des logiques d'accommodement du système postcolonial pour des raisons systémiques et stratégiques (structurelles-conjecturales, pédagogiques-didactiques et individuelles-familiales). Son objectif, ne l'oublions pas, est le combat contre le décrochage précoce et l'échec scolaire massif par conséquent l'instrumentalisation des langues devient une modalité sociale.

Secundo, l'investigation de notre corpus a infirmé la première hypothèse car la classe de LCP peut être à l'inverse un vivier d'apprenants LCP talentueux dont les qualités insoupçonnées ont été découvertes au long des initiatives pédagogiques de type oratoire dit « 'ōrero ». C'est le cas, dans les établissements où les LCP occupent une place centrale dans les projets d'établissement (collège 1 qui prône la pédagogie de projets) et dans les manifestations culturelles inter-établissement du type Heiva Taure'a. Ainsi les apprenants LCP présentent des réactions résilientes face à des représentations négatives émises par le corps enseignant (hormis l'enseignant LCP) fondées sur des critères scolaires métropolitains. En clair, en classe LCP, ces élèves déconsidérés dans les disciplines dites fondamentales se découvrent des talents ou des facilités en tant qu'orateur, poète, compositeur, musicien, danseur, organisateur, animateur culturel, ils découvrent parfois des compétences disciplinaires invisibles jusque-là comme le goût de l'écriture. C'est ainsi que des personnalités ont pu se forger positivement contre toute attente de la communauté éducative.

En somme, si la classe LCP peut être un prétexte de ghettoïsation de mauvais éléments scolaires dans les établissements ordinaires (témoignage du chef d'établissement n°1), en revanche dans les structures spécifiques comme les ZEP, la classe LCP prend toute sa place au centre des initiatives et débats pédagogiques. Dans ce cas précis, elle révèle le meilleur des éléments classés jusque-là « indésirables », elle leur permet de retrouver l'estime de soi : la clé de la réussite scolaire et sociale.

Après le malaise infra familial, le volet Apprenant a également révélé le phénomène de reproductions des inégalités sociales. En effet, le déterminisme social se retrouve au sein des espaces dédiés aux apprenants LCP comme l'orientation à défaut en classe LCP *versus* la création d'une classe d'élites LCP appelée « Classe Patitifa » (3 heures de LCP et 3 heures de langue anglaise). En fait, si le premier groupe est composé d'élèves démotivés en raison d'une orientation arbitraire, les seconds sont sélectionnés sur des critères linguistiques : des compétences en langue tahitienne et en langue anglaise. Paradoxalement, ces derniers sont taxés par leur chef d'établissement de valeurs négatives comme l'apathie, le manque d'ambition, de curiosité intellectuelle et de régularité. En fait, il existe une sorte de perversion du système : que l'homogénéité soit créée par choix stratégique (classe d'élite Patitifa) ou qu'elle soit subie par défaut (classe LCP), elle aboutit à un phénomène de ghettoïsation. La LCP devient la langue de l'entre soi rejoignant ainsi le déterminisme social. Par conséquent, de l'avis du chef d'établissement de la classe Patitifa, cette sélection a desservi les élèves d'une part et a quelque peu terni la réputation du collège, d'autre part. Si ce chef d'établissement déplore la décote progressive subie par cette classe LCP-anglais passant de 2 classes ouvertes à une

seule à la rentrée 2015-2016, il répond à la demande sociale qui est massivement favorable à l'ouverture des classes de Mandarin-anglais. Bien que l'engouement pour les classes sinisantes se répande dans de nombreux établissements secondaires, la classe de type Patitifa ne provoque pas le même élan social, bien au contraire, elle reste cantonnée dans le premier collège. Il faut ajouter que l'élite correspond aux attentes des classes dominantes alors que le bas étage pour ne pas dire les classes sociales défavorisées sont délaissés à leur propre sort.

Cette situation mérite notre attention dans la mesure où elle soulève plusieurs questions : comment expliquer cette baisse de popularité des LCP face au mandarin alors que les autorités ministérielles soutiennent ce type d'initiative ? La question de la formation des enseignants LCP rentre également en ligne de compte dans la compréhension de ce phénomène. En effet, ces derniers sont-ils préparés à cet enseignement bilingue (à parité horaire), sont-ils suffisamment armés pour l'assurer et le pérenniser en termes de cadrage (programmes) et de suivi (évaluations) ? Y a-t-il eu un bilan de cette expérimentation qui date de 2008 (savoirs enseignés, contenu disciplinaire, etc.) ? Pour notre enquête, nous avons sollicité les enseignants concernés par cet enseignement mais aucun n'a pu se rendre disponible, malgré nos nombreuses relances. Il n'empêche qu'un traitement en profondeur par des investigations futures notamment en didactique des langues (interculturel, enseignement bilingue) ou en sociologie du curriculum appliqués aux LCP (socle commun LCP) mériterait d'exister.

Le capital langagier des apprenants LCP et leur rapport ambigu aux langues est une des catégories à retenir du volet apprenant car il s'agit d'un élément structurant pour ces jeunes. Aujourd'hui les travaux sociolinguistiques à propos du parler local (inter langue français-tahitien-anglais) le désignent comme un parler contextualisé qu'il ne s'agit ni de valoriser ni de dévaloriser. En effet, le plus important reste le champ d'application qui ne doit pas être limité ni réduit. Lorsqu'une langue enferme ses locuteurs dans un code unique cela présage d'un danger imminent. C'est l'écueil que les apprenants doivent éviter, d'autant plus qu'ils entretiennent un rapport ambivalent avec les langues d'origine qu'ils affectionnent pour le lien intergénérationnel qu'elles symbolisent, malgré cela, ils ne peuvent s'empêcher de privilégier le français dans toute situation de communication. Comme nous l'avons vu, il s'agit d'une forme de perversité du phénomène identitaire car les jeunes se sentent prisonniers entre la contrainte culturelle et l'incapacité linguistique. Cet état des choses est ainsi le produit d'une déperdition culturelle et linguistique qui est la combinaison de l'œuvre civilisatrice des missionnaires et la politique d'assimilation française. En clair, les freins à l'apprentissage des LCP se trouvent parfois chez les résistants eux-mêmes, en l'occurrence dans les constructions mentales des jeunes. Il y a dévalorisation en effet lorsqu'on oppose les registres académiques

et prestigieux aux registres secondaires tel l'inter langue français-tahitien-anglais, il s'agit d'une hiérarchie entre les langues qui entraîne une inégalité dans leur traitement social, ce qui en soi relève d'un effet de l'ordre colonial.

A présent, bien que les représentations négatives soient nombreuses dans le volet apprenant, celui-ci égrène des perceptions positives chez les adolescents. Primo, les jeunes pensent que les LCP sont d'utilité communicationnelle, elles relèvent de la dimension affective notamment avec les proches selon les milieux sociaux et en particulier avec les grands parents pour la majeure partie des jeunes. Secundo, les LCP possèdent une valeur transitionnelle dans le sens de l'instrumentalisation sociale : elles facilitent l'obtention de points au collège (DNB) et au lycée (BAC). C'est effectivement un simple calcul stratégique. Enfin tertio, les LCP représentent un héritage symbolique fortement marqué tant au niveau identitaire et idéologique qu'au niveau de l'appartenance religieuse. En effet si cet héritage de la langue tahitienne n'est pas toujours académique, il est néanmoins marqueur d'identité authentique pour les jeunes. La maîtrise des pans culturels et linguistiques liés aux LCP est un atout fortement revendiqué par certains jeunes qui portent haut les valeurs du bilinguisme harmonieux dans la quête du développement personnel. S'ils sont souvent en minorité dans les groupes interrogés, ils restent néanmoins des modèles (relativement reconnus et ou assumés) pour les apprenants en insécurité linguistique. Enfin il y a un autre avantage professionnalisant des LCP lorsque le bilinguisme est nécessaire pour postuler à un poste dans une administration (mairie, poste, etc.)

2-VOLET ENSEIGNANTS :

1-Profiles sociologiques : entre résistances, freins et ambiguïtés culturelles.

Le corps enseignant LCP présente des caractéristiques spécifiques. En premier lieu, il est plutôt féminin et plutôt de confession protestante⁴⁵³, la formation universitaire est le point commun de tous. En effet, les moins diplômés ont un niveau DEUG 2^{ème} année de Licence tandis que la plus qualifiée est une maîtresse de conférences nouvellement titulaire. Ensuite ces enseignants appartiennent à trois générations qui commencent par celle des baby-boomers (personnes nées entre 1946 et 1965) puis la génération X (personnes nées entre 1965 et 1980) jusqu'à la génération Y (personnes nées entre 1980 et 2000). A cette typologie sociologique correspondent respectivement des profils didactiques variés : pédagogie dite traditionnelle-magistrale, pédagogie active-interactive-contemporaine, pédagogie ou approche d'appropriation identitaire innovante de type Heiva Taure'a. Si la cloison est poreuse entre

⁴⁵³ Dans les îles Australes par exemple à Rurutu ou à Tubuai, la paroisse protestante est connue pour être le vivier des enseignants LCP

ces pédagogies, elles dévoilent au final la jeunesse de cet enseignement-apprentissage. En effet, chaque génération sociologique adopte voire adapte l'esprit des programmes au rythme des réformes en termes de formation des enseignants ou de contenu du curriculum. Ainsi depuis la formation des derniers PEGC Tahitien-Français (professeur d'enseignement général des collèges) jusqu'à celle des nouveaux titulaires du CAPES régional tahitien (qui connaît lui-même des modifications depuis la réforme de la mastérisation en 2010 jusqu'au nouveau capes de 2017), l'esprit des programmes a sans cesse évolué vers une ouverture sur les contenus autrefois controversés comme l'histoire de la colonisation et du fait colonial sous toutes ses formes. Le contenu disciplinaire ayant changé, les pratiques pédagogiques elles aussi évoluent vers des gestes professionnels inspirés de ce qui se fait en métropole.

Selon notre étude, trois tendances se distinguent dans les pratiques déclarées. Il semble que la génération d'anciens enseignants PEGC (proches de la retraite) fonctionne plutôt sur le mode de transmission dit traditionnel, frontal et magistral, méthode qui considère les apprenants collégiens-lycéens comme tahianophones. Si les premières promotions d'apprenants LCP dans les années 1970-80 étaient effectivement tahitianophones, l'auditoire sociolinguistique a complètement évolué vers un public plurilingue et pluriculturel sans que la didactique LCP ait eu le temps de s'adapter. La seconde tendance s'observe plutôt chez les enseignants de la génération X et en particulier Y qui adoptent des postures didactiques liées à celles du cadre européen commun de référence des langues (CECRL depuis 2001). Le CECRL se caractérise notamment par la notion de « perspective actionnelle » et d'« agir social ». En effet, l'esprit de ce cadre, imaginé par le conseil de l'Europe (2001) a bouleversé les représentations des praticiens en les incitant à proposer des scénarii opérationnels pour faire parler-écrire-interagir des apprenants de langue (vivante ou étrangère) alors même que leur capital linguistique et culturel est léger. Entre les deux pédagogies (traditionnelles versus actives ou interactives), certains enseignants pratiquent une mixité des gestes professionnels selon les besoins des classes. Ce qu'il faut retenir de ces variations en pratiques pédagogiques, c'est leur dimension mimétique qui illustre la jeunesse du phénomène de l'enseignement-apprentissage des LCP.

Enfin si les changements curriculaires ont un impact évident sur le système éducatif global, ils le sont en particulier sur la formation des enseignants LCP au motif des enjeux éthiques et normatifs de l'enseignement-apprentissage des LCP. Ainsi que doivent-ils enseigner : l'histoire locale ou l'histoire nationale ? Pour tout autre enseignant (mathématiques, littératures, économie etc.) la question peut paraître absurde, dénuée de sens tant l'évidence fait pencher la balance du côté de l'histoire nationale. Or pour l'enseignant LCP, héritier d'une

histoire conflictuelle de colonisation, elle devient problématique. En effet, de fait, il doit faire preuve de rigueur scientifique dans la transposition pédagogique (passage de savoirs savants en savoirs à enseigner), mais de droit, il possède une sensibilité particulière liée à son héritage contextualisé, localisé. La situation reste complexe et opaque.

« (ex : savoirs expérientiels versus savoirs savants) : les cultures ne sont pas figées mais elles se transforment. L'enseignement LCP est un levier du développement intellectuel grâce au ressort de l'affectif et de plus-value du bilinguisme additif ». (Cf. Godin cité par J Vernaudo, 2005)

À l'issue de l'étude de ce volet relatif aux enseignants LCP, nous avons également énuméré de nombreux obstacles auxquels ces derniers ont dû faire face durant leur carrière. Ils ont fait preuve de courage, de force et de solidité tant les crispations étaient variées dans les domaines institutionnels, administratifs, pédagogiques et psychologiques.

Ainsi pour rappel, l'absence de cadrage et de pilotage des LCP en termes de programmes officiels, de manuels scolaires et de supports pédagogiques⁴⁵⁴ a représenté une tension et un frein au développement de l'enseignement-apprentissage. Si la lenteur administrative et la discontinuité entre le 1^{er} et le 2nd degrés via les services territoriaux respectifs (Direction de l'enseignement primaire et direction de l'enseignement secondaire) a pu illustrer un motif institutionnel de ce frein, la fusion des deux cellules précédentes et l'organisation d'une entité unique, en 2014 appelée DGEE (direction générale de l'éducation et des enseignements) portent les espoirs d'un corps enseignant LCP réclamant des besoins protéiformes notamment en didactique et en formation des enseignants.

En outre, les résistances à l'enseignement-apprentissage des LCP se sont manifestées par deux phénomènes d'isolement, intrinsèque et extrinsèque à la discipline LCP. Nous avons rendu l'isolement intrinsèque par l'expression « discipline en marge ». Elle désigne en effet les motifs du tâtonnement didactique et l'existence de dérives pédagogiques. En revanche, l'isolement extrinsèque est le produit d'une dévalorisation des LCP dans les représentations du personnel enseignant et ou administratif. Dans les faits, le monde des représentations exogènes est particulièrement rude envers les LCP car il les réduit à une « discipline en bas de

⁴⁵⁴ En effet, devant le manque de cadrages et d'outils pédagogiques dans les années 1980 à 2000, une équipe de conseillers pédagogiques du primaire accompagnés d'enseignants du secondaire (PEGC lettres-tahitien) a publié un **Référentiel**, substitut de programme pour le second degré qui a été relativement suivi par les praticiens. En parallèle, le manque de documents d'accompagnement pédagogiques a obligé les concernés à faire preuve de créativité pédagogique en recherchant des supports authentiques excluant les simples traductions. Si l'incitation à la créativité est évidemment positive, le sentiment de frustration causé par un manque de suivi et l'impression d'une formation (continue) en pointillés reste présent dans les représentations.

l'échelle » (Ens.n°10) qui notamment n'a nul besoin de cahier pour écrire puisqu'il s'agit d'une tradition orale à l'origine. Si l'ignorance ou la méconnaissance est la mère de nombreux préjugés, les LCP ont failli une fois de plus être interdites dans la cour de récréation selon le chef d'établissement n°1 sous-prétexte d'éradiquer les grossièretés proférées par certains élèves tahitianophones. Cela illustre simplement que les années 2000-2015 contiennent et gardent des scories de la colonisation par les propos racistes, par les allusions discriminantes et par les conflits ouverts ou à demi-mots avec l'administration notamment. C'est le cas, rappelons-le, véridique réel et palpable de l'enseignant n°9 confronté au chef d'établissement à propos de l'enseignement de la valence Français dans le cadre du Capes bivalent. Si cette expérience conflictuelle vient souligner une des faiblesses de la formation des enseignants LCP titulaire du CAPES régional bivalent, il n'empêche que ces personnes subissent une fois de plus (ou de trop) le poids de l'injustice, de l'inégalité du fait colonial. En bref, l'essentiel à retenir de ce volet 2 est la somme des nombreux obstacles qui témoignent d'une complexité systémique de laquelle nous ne pouvons pas nous extraire. La réflexion est ainsi à poursuivre à partir de cette première ébauche.

Enfin, rappelons-le également, l'absence de réponse (à notre enquête) de la part des chefs d'établissement (volet 3) en dit long sur la complexité de notre objet de recherche. En effet, les enjeux de cet enseignement-apprentissage dépassent la fonction administrative du chef d'établissement ou de tout autre fonctionnaire d'état, ils touchent en effet à la sensibilité individuelle et aux rapports aux langues et cultures d'origine de chacun.

Pour autant, l'histoire des enseignants LCP a révélé des qualités de ténacité, d'opiniâtreté, de résolution, de constance via l'aboutissement des projets pédagogiques de mise en valeur des langues et cultures locales. Si l'objectif de ces manifestations vise à contrer la situation de domination notamment symbolique, il faut préciser l'exemple des concours de déclamation oratoire dit 'ōrero (1^{er} et 2nd degrés) et celui en particulier de la manifestation artistique intercollèges dite « Heiva taure'a » (depuis 2017-2018) qui prend de plus en plus d'ampleur notamment médiatique sur la grande place de To'ata dans la capitale de Papeete (4000 places). Effectivement les enseignants LCP sont parmi les principaux acteurs à l'origine de ces différents événements annuels, ils sont aujourd'hui progressivement remplacés par des enseignants d'éducation musicale, technologique ou autre qui partagent les mêmes idéaux et qui s'inscrivent dans la même mouvance de valorisation des atouts culturels et artistiques des enfants polynésiens. S'agissant précisément du Heiva Taure'a, c'est un partenariat avec des institutions artistiques telles que le Conservatoire et ses annexes qui intègrent des classes de musique (CHAM) aux projets pédagogiques des établissements du secondaire. Ce rassem-

blement dédié aux jeunes est l'équivalent de la manifestation culturelle dite Heiva i Tahiti au mois de juillet qui met à l'épreuve les performances artistiques des groupes de danses et de chants traditionnels de toute la Polynésie française. S'agissant de l'enseignement de l'art déclamatoire et du concours dit 'ōrero, il présente principalement deux défauts : celui de la faiblesse d'un enseignement élitiste d'une part, et la participation inconsciente à une dérive de folklorisation des LCP, d'autre part. Il possède en revanche plusieurs atouts comme la contribution à l'estime de soi, la révélation de talents artistiques insoupçonnés et la découverte d'appétences disciplinaires passées jusque-là inaperçues (goût de l'écriture, de la mise en scène). Ce sont autant d'outils prometteurs pour pallier l'insécurité linguistique, sociale et culturelle que nous avons décriée tout du long du volet 1. Il est évident qu'il s'agit là d'un levier fédérateur et stimulant dans la quête pour la lutte contre l'échec et le décrochage scolaires aujourd'hui. Cela vient ainsi justifier l'expression de la « LCP : discipline en émergence » puisqu'elle véhicule tout un paradigme positif autour des LCP comme élément de réussite scolaire et sociale. Ainsi les enseignants LCP prouvent ici et là depuis les années 2000, leurs capacités à « transformer les souffrances du passé et les traumatismes socio-historiques en énergie future » (Rigo, 2014). Aujourd'hui, si ces manifestations demandent des améliorations pour une meilleure représentation collective et une plus grande adhésion du corps enseignant LCP, il n'empêche qu'il s'agit là d'un enseignement original, innovant, transitionnel vers la réussite des élèves les plus en difficulté.

Enfin dans les interstices de ce tableau précédemment esquissé sur les enseignants et la discipline LCP qu'elle soit à la marge ou qu'elle soit en émergence-effervescence, il faut noter des zones d'ambiguïté culturelle. Celles-ci se sont révélées sous les traits de paradoxes intimes des professeurs LCP notamment dans le choix de la non transmission directe de la langue tahitienne à leur propre descendance pour des motifs légitimes (vie sociale urbaine, carrière, couple monolingue). En fait, les parents-enseignants LCP s'inscrivent dans un cadre spatio-temporel conditionné par une idéologie dominante en faveur de la culture et langue françaises, éléments de réussite sociale et scolaire. Ce déterminisme socio-culturel est la conséquence du fait colonial. Pour rappel, nous avons fait le même constat chez les jeunes apprenants LCP dont l'ambivalence est notoire entre l'affection profonde (patrimoniaire et identitaire) pour la langue d'origine et l'usage le plus fréquent du français (par pragmatisme mais pas uniquement).

Pour autant la contradiction est loin d'être réglée car l'enseignant LCP est la jonction, le trait d'union entre deux mondes différents : éducatifs (pédagogie de l'observation-application *versus* pédagogie active de résolution de problème cognitif), deux héritages historiques différents

(histoire locale-régionale *versus* histoire nationale-internationale), entre deux missions d'enseignement différents (partisans de l'école dite dogmatique *versus* partisans de l'école dite véhiculaire). Il faut souligner par ailleurs l'importance de l'appartenance religieuse des enseignants LCP parce que de manière insidieuse hologrammatique, elle participe du malaise social et culturel. Rappelons-nous la première mission de l'Évangélisation consiste à retirer les coutumes et les valeurs océaniques et l'histoire des missionnaires nous l'a assez contée. Ainsi malgré un mouvement inversé récent, certainement depuis le renouveau culturel marqué par les théorisations idéologiques de Turo a Raapoto et de Henri Hiro (pasteurs et penseurs), qui cherche à défendre les Polynésiens christianisés, il ne faudrait pas perdre de vue l'idée que le triomphe des églises, c'est le triomphe de la colonisation. C'est cette situation bancale délicate et inconfortable pour l'enseignant LCP que nous avons nommée « ambiguïté culturelle ». S'il est animé d'une mission, les contours de celle-ci ne sont pas clairement définis, ni par lui (paradoxes intimes), ni par l'institution (désorganisation structurelle et curricula), ni par la société entière (que souhaite-t-elle comme enfant-locuteur par rapport à la diversité culturelle ?). In fine, à la question : quelles sont les missions (quasi impossibles) de l'enseignant LCP ? La réponse est complexe au motif du déséquilibre entre ses convictions personnelles et son positionnement professionnel : est-il missionnaire, militant, animateur ou pédagogue ?

En bilan, si nous avons pu ébranler la conscience des adolescents et celle des adultes sur le plan à la fois des représentations et des symboles, le temps de notre entretien, alors nous pensons avoir accompli une partie de notre travail. En dépit de tous les empêchements subis, les trois groupes sociaux de notre corpus ont accepté de se laisser envahir par le doute, l'interrogation et la réflexion l'instant de notre rencontre. Ainsi, concernant les adultes enseignants, sans agressivité ni violence, sans tomber non plus dans le piège de la victimisation, ces derniers semblent pourtant attendre que les choses se passent au niveau plus haut des autorités, car au niveau individuel (au sein des établissements) ou collectif (au sein de l'association des enseignants de LCP ou autre réseau associatif), ils agissent pour rester des acteurs sociaux résilients ou des milieux sociaux porteurs d'initiatives et d'actions culturelles en faveur des LCP.

2-Culture d'origine et culture scolaire : entre normes et écarts, constats et analyses

Dans une démarche compréhensive, peut-on envisager un élément fédérant ou *a contrario* distinguant les cultures d'origine de celle de l'école ? *A priori*, dans l'histoire globale de la Polynésie, rien ne semble rapprocher les deux mondes parce que la culture scolaire française est davantage considérée comme l'arme la plus redoutable en matière d'acculturation et la

plus « efficace » en matière de politique d'assimilation française. Cet état de considération participe du malaise social : résultat du fait colonial. En effet, ce malaise se situe sur un double plan : celui des représentations négatives endogènes (complexe d'infériorité sociale, scolaire) et celui des symboles (domination *versus* soumission).

Si rien ne semble concilier les deux cultures, notre étude a rappelé une pratique spécifique à la culture scolaire polynésienne : la prière religieuse lors de manifestations culturelles organisées par les enseignants natifs. Dans les faits, il est de notoriété locale de débiter un événement *a fortiori* culturel par un rituel religieux (bénédictions, discours apprêté, remerciements) et les établissements secondaires publics de la République laïque n'y échappent pas. Ces prières en langue tahitienne ont su s'imposer comme une règle informelle mais établie dans l'inconscient collectif polynésien, ni les chefs d'établissements secondaires, ni les autorités politiques de l'État conviées, personne n'oserait remettre en question cette habitude devenue une véritable coutume populaire. Il faut ajouter l'idée que cette tolérance trouve sa justification dans la relation privilégiée de partenariat qu'entretiennent les collèges-lycées et les obédiences religieuses puisque les deux institutions se « liguent » pour lutter contre les fléaux sociaux (addictions, stupéfiants, délinquance, prostitutions etc.) qui affectent gravement la jeunesse polynésienne. Dans la quête du bien-être des jeunes, les enseignants locaux en particulier LCP y sont davantage sensibles lorsqu'ils sont eux-mêmes héritiers d'une culture religieuse. Il n'est plus étonnant que leur posture en termes de gestes professionnels soit inspirée des atouts de l'école du dimanche notamment dans la maîtrise linguistique en langue tahitienne (prise de parole en public, instrumentalisation du discours, maniement de l'argumentation) et la gestion de groupe (organisation, animation, motivation). Cette appartenance religieuse, constitue un background considérable pour une partie des enseignants LCP qui reste pratiquante, tandis que l'autre s'en détache complètement pour des motifs personnels. Ainsi la reconnaissance de l'apport religieux est manifeste à plusieurs niveaux notamment psycholinguistique (acquisition de la confiance et de l'estime de soi par la maîtrise linguistique) et logistique (organisation et animation d'événements et de projet pédagogique). En bref, dans la plupart des établissements étudiés, les enseignants LCP sont reconnus en tant que forces de propositions et d'actions pédagogiques et culturelles.

« Le religieux ne constitue alors pas qu'une dimension du quotidien. C'est aussi un langage d'appartenance, une manière d'appréhender l'histoire, de

créer des horizons d'attente et d'embrasser de vastes espaces »⁴⁵⁵ (M'hamed Oualdi, 2014)

3- Didactique des LCP : entre obstacles et atouts. Un vrai faux problème

A l'issue de ce volet sur les enseignants LCP, la réflexion sur la didactique des LCP reste ouverte mais complexe au motif de son statut social plutôt dévalorisé. En effet, les freins ou résistances à une discipline en émergence ne proviennent pas seulement des représentations exogènes (préjugé, discrimination de la part des non natifs), elles résultent en particulier de schèmes mentaux endogènes. Ces derniers sont effectivement les plus compliqués à interpréter car ils relèvent des résistances passives chez les dominés eux-mêmes. Rappelons simplement les faiblesses individuelles et collectives notamment au niveau de la formation des enseignants LCP (valence lettres, programmes), le manque de concertation des équipes LCP entre le premier et le second degrés, l'immobilisme dans les démarches administratives, la méconnaissance des logiques gestionnaires pour les projets et les défauts de certains gestes professionnels taxés de permissivité ou de manque de rigueur. La réflexion sur la formation des enseignants revient ainsi tel un boomerang au cœur de notre objet de recherche sur les enjeux éthiques et normatifs de l'enseignement-apprentissage des LCP dans le secondaire.

S'il est évident qu'une analyse holistique, systémique est indispensable à la compréhension de ce dernier, il faut souligner que des milieux sociaux restent à explorer et non des moindres, par exemple le groupe d'enseignants et administratifs expatriés en contrat de deux ans (renouvelable une fois). Jusqu'à présent et à notre connaissance, aucune étude n'a encore porté sur l'impact de cette ressource humaine dans le système éducatif polynésien, en particulier dans le second degré où les métropolitains représentent plus de 80% du personnel enseignant et administratif. Il s'agit là d'un environnement résolument colonial, héritage de l'histoire de l'éducation en Polynésie, malgré quelques agencements et adaptations, il suffit pour cela d'observer le système éducatif entier par les programmes (et les diplômes associés), les méthodes, les manuels scolaires, les pratiques pédagogiques et la formation des formateurs. Autrement dit, notre étude qui part de notre expérience d'autochtone, enseignante de langues d'origine dans un système dominé par les curricula nationaux n'est qu'une entrée dans un problème plus vaste pour ne pas dire un dédale : celui de la réflexion autour de la « décolonisation de l'école ».

De fait et de manière holistique, tout a une influence sur l'élève polynésien : le contexte configurationnel et structurel des collèges-lycées, le milieu géographique, l'héritage historique, la

⁴⁵⁵ Oualdi, (2014). « Pierre Singaravélou (dir.), Les empires coloniaux. XIXè-XX siècle ».

dimension sociologique, les politiques au sens large, le niveau socio-économique et culturel des familles... Cependant s'est-on questionné sur l'influence de la catégorie socio-ethno-culturelle métropolitaine ? Si ces enseignants majoritaires continuent d'appliquer des méthodes pédagogiques et des programmes européens-franco-français à un public océanien-insulaire dont les représentations spatiales et culturelles diffèrent complètement, n'y a-t-il pas là l'équivalent d'un malentendu culturel ? Pire, en l'état, ces gestes professionnels ne participent-ils pas à l'échec massif des collégiens ? Quant aux chefs d'établissements dont les marges de manœuvre s'amplifient au fil des réformes, comment peuvent-ils s'engager pleinement dans la lutte contre le décrochage précoce et l'échec massif s'ils ne sont pas sensibilisés aux identités spécifiques des Polynésiens ?

En fait, si la tentation est grande d'accuser l'État d'une instrumentalisation de ce personnel fonctionnaire (enseignant et administratif), par ailleurs consciencieux et exécutant, à coups de prérogatives et d'indemnités diverses (primes d'éloignement, d'aménagement, de rapatriement etc.), la vraie question est ailleurs. En effet, l'État s'intéresse-t-il réellement à la sensibilisation et à l'accompagnement de ce personnel dans le respect et la reconnaissance des identités spécifiques fortes des insulaires ? Bien qu'un stage de sensibilisation (entre 3 jours à 1 semaine) soit organisé pour le personnel de direction à Paris vers le mois de mai, ainsi que deux jours de formation pour tout le reste des nouveaux arrivants en Polynésie, cela est-il suffisant pour comprendre un peuple océanien qui a deux mille ans d'histoires ? Au mieux, il s'agit d'une sensibilisation des métropolitains (250 à 300 individus par an) à la situation administrative du système éducatif polynésien, mais la question de l'enfant-élève polynésien est en soi si complexe. Il s'agit d'une zone d'ombre qui mériterait débats et réflexions car la rencontre entre deux êtres aux schèmes mentaux propres : l'enseignant métropolitain et l'élève polynésien, est finalement laissée à l'appréciation de chacun. Ici, l'adage politique « diviser pour mieux régner » peut nous servir de transition. Pire, on est tenté d'affirmer un positionnement politique extrême du genre, et s'il s'agissait simplement de préserver une hiérarchie légitimée et un ordre colonial établi ? Ou encore, et si l'efficacité du système éducatif polynésien n'était qu'un trompe-l'œil, un prétexte pour retarder plus loin encore le temps du détachement de la Polynésie de la France ? Ces interrogations justifient une fois de plus la complexité de la situation et les enjeux inhérents à l'enseignement-apprentissage des langues d'origine.

4-Visibilité sociale des LCP

Un dernier point mérite notre attention dans ce volet Enseignant, il s'agit de la question de la visibilité des LCP : leur place sociale entre ce qu'elles donnent à voir, ce qu'elles véhiculent et ce qu'elles signifient. Nous l'illustrerons de trois exemples : la « journée polynésienne », le dispositif du concours 'ōrero (art déclamatoire) et le concours artistique appelé « Heiva taure'a ». Ces trois manifestations de revitalisation de la langue et culture polynésienne via l'art déclamatoire, les chants et les danses traditionnels présentent des atouts indéniables ainsi que des faiblesses qu'il faudra corriger.

Une des spécificités polynésiennes dans le 1^{er} et 2nd degrés est effectivement la présence de « la journée polynésienne » qui divise pourtant le corps des enseignants LCP. En effet, on trouve les défenseurs d'une part, et les réfractaires qui interrogent l'intérêt d'une telle journée en Polynésie d'autre part. Ces derniers soupçonnent en fait, une contribution à la folklorisation voire une instrumentalisation de la folklorisation. Selon eux, l'équivalent absurde serait l'existence d'une « journée française » dans tous les établissements scolaires de France (et de Navarre) afin de sauvegarder les traditions françaises en perdition.

De notre point de vue, notre étude a révélé un décalage de perceptions et d'utilisations de cette fête selon qu'elle se passe dans les écoles primaires ou dans les collèges-lycées. En effet, si partout ailleurs dans les établissements scolaires en Polynésie, elle est instituée et stabilisée depuis les années 2000 (Hitimano, le 28 novembre) pour marquer un affichage politique volontariste en faveur de la promotion des langues et cultures polynésiennes, elle est également synonyme de fête de fin d'année. Tout participe ainsi de la gaieté polynésienne : les décorations végétales (tressage, confection), les habits fleuris, la cantine propose des plats typiquement polynésiens, les élèves présentent leur contribution pédagogique sous forme de spectacles pour le plaisir de la communauté entière (éducative et sociétale) qui se mobilise lors des préparatifs. Dans le milieu secondaire où le personnel est largement composé d'expatriés, cette journée est doublement sollicitée annuellement car elle présente un spectacle exceptionnel où on découvre l'art déclamatoire du 'ōrero, les chants et danses, les démonstrations et savoir-faire culinaires, vestimentaires, décoratifs etc., une véritable foire à l'Expo du collège ou du lycée ! Seulement pour que la fête soit réussie, dans le 1^{er} comme dans le 2nd degrés, il faut qu'elle soit relayée par les organes médiatiques car ces derniers permettent une visibilité des LCP qui leur (LCP) procurent une légitimité scolaire mais surtout sociale.

En somme, tout converge sur la question de la place sociale réelle des LCP : la journée polynésienne reflète alors l'investissement même ponctuel des familles et de toute la communauté éducative. En d'autres termes, cette notion de visibilité sociale par les médias alimente, nour-

rit l'argument des réfractaires sur l'instrumentalisation (folklorique, touristique, festive) des LCP. Toutefois au motif de l'absence des LCP dans la culture familiale et sociétale, l'école se fait ainsi le relais de la transmission des LCP car elle y trouve des outils des armes pour son combat contre le décrochage et l'échec. C'est précisément ce défi qu'acceptent de relever les défenseurs de la journée polynésienne qui peut, il est vrai, aisément devenir « un spectacle de la culture ».

Pour illustrer les dérives et défaillances d'une manifestation de revitalisation culturelle, prenons l'exemple du dispositif 'ōrero. Pour rappel, ce dispositif didactique et pédagogique a montré dans le second degré ses nombreux atouts : conatifs (estime de soi, confiance), psychologiques (personnalité révélée), artistiques (compétences esthétiques), disciplinaires (aptitudes) et collectifs (esprit de corps, cohésion sociale). Toutefois, contre toute attente, cette manifestation de valorisation de la langue et culture ne présage pas de l'usage au quotidien ni de l'aisance des locuteurs en grand nombre et en langue tahitienne bien au contraire. S'il existe une poignée (même minime) de bons locuteurs dans chaque classe et collège-lycée, la majorité des apprenants LCP souffrent d'insécurité linguistique. Les éditions du concours 'ōrero se succèdent depuis 2000 mais la langue française ou plutôt le français local ou le « parler local ⁴⁵⁶ » prend de l'ampleur au détriment du tahitien dans chacune des manifestations. Ainsi la didactique du 'ōrero doit pérenniser une réflexion qui mette les LCP au centre du système éducatif polynésien notamment en axant la focale sur la formation des enseignants natifs. Aujourd'hui, le concours 'ōrero du secondaire, organisé par l'association des enseignants de LCP perd de son panache devant la montée médiatique du Heiva Taure'a au motif qu'il participe par un effet pervers à la ghettoïsation culturelle du tahitien.

Le Heiva Taure'a est une manifestation pédagogique à projets culturels et artistiques en pleine expansion depuis 2016 car l'organisation est massivement soutenue par toute la communauté éducative (chef d'établissement, équipe pédagogique) en partenariat avec les institutions locales et artistiques (Conservatoire de Papeete et ses annexes) et les autorités politiques (minis-

⁴⁵⁶ Pour certains chercheurs (Saint Martin, 2013), le parler local participe également de la reproduction des inégalités sociales alors que le linguiste Vernaudon donne l'espoir du contraire sous certaines conditions. Il faudrait que le « capital langagier » mis pour le parler local soit maîtrisé dans son aspect normatif tant en langue française qu'en langue tahitienne. En d'autres termes, il faudrait rendre explicite le rapport entre la version normée de la langue (littérature, académie) et la version langue locale d'usage qui intègre la variable orale de la langue. Ainsi, en faisant notamment observer la différence de variations entre les langues en présence, il est possible d'accéder à la dédramatisation du phénomène, au déblocage de freins du côté des enseignants et des apprenants. En d'autres termes encore, si l'enfant polynésien est en insécurité linguistique, sociale et scolaire, cela est également dû au fait que son « capital langagier » ce parler local n'est pas traité à l'école, il en est totalement exclu, de quoi amplifier sa double insécurité linguistique.

tères afférents et DGEE). S'il s'agit d'une imitation du Heiva des adultes qui se déroule au mois de Juillet à Tahiti, le Heiva taure'a a pour originalité de rassembler des élèves de niveaux de 6^{ème} jusqu'à 3^{ème} inscrits dans les projets artistiques associés aux classes de musique dites CHAM : classe horaire aménagée pour la musique. En d'autres termes, par la pédagogie de projet, l'objectif de cette manifestation est la lutte contre le décrochage scolaire massif en particulier dans les établissements classés en zone prioritaire d'éducation.

Ainsi la première édition a démarré avec 4 collèges en 2016-2017, aujourd'hui (3^{ème} édition), 3 collèges des îles, et 4 de Tahiti ont fait le déplacement pour rivaliser et démontrer leurs talents artistiques. Tout comme le concours 'orero du secondaire qui demande un investissement conséquent (temps, levée de fond, organisation logistique et pédagogique, etc.), le Heiva Taure'a s'en distingue pourtant par son objectif. En effet, son but ne vise pas la pratique de la langue tahitienne à travers les activités artistiques bien que l'annonce soit faite (ou vendue) dans ce sens, il cible plutôt la cohésion sociale, l'apprivoisement des jeunes pour demeurer plus longtemps dans le circuit scolaire, et pour cela, la culture, la musique et les chants participent du combat contre l'abandon scolaire. De plus, les thématiques proposées sont variées et libres (quête identitaire, réappropriation immatérielle, messages de protection de la nature etc.), le volontariat est de mise (enseignants et apprenants), toutefois, le bémol réside dans le traitement instrumentalisé de la culture. En d'autres termes, l'esprit de cette manifestation se limite à déclamer, à danser et à chanter en tahitien, mais où se trouve le parler, où se trouve la place de la langue en tant qu'outil de communication si toutes les activités pédagogiques sont faites en français, si les élèves eux-mêmes s'expriment en français exclusivement. Si le but, rappelons-le est la lutte contre le décrochage, cette manifestation est un fait révélateur de la dernière place sociale qui reste à la langue tahitienne. Il faut entendre ici, l'usage et la perception de celle-ci par la masse populaire. En effet, la langue tahitienne semble cantonnée aux arts du spectacle, prisés de toute évidence des Polynésiens. Faudrait-il s'en contenter ? La situation peut être dramatique. Si la langue tahitienne est une langue de prestige (académie, élite politique et religieuse), si elle est la langue affective liée aux grands-parents, ici, le Heiva Taure'a (comme le concours 'orero, la journée polynésienne) révèle l'absence de la place sociale du tahitien. Désormais, elle est une langue de spectacle ! Elle n'est plus la langue de communication courante du peuple, elle devient une langue élitiste (dont font partie les artistes).

De plus si le Heiva Taure'a révèle lui aussi des compétences, des talents, des graines de stars en tant que compositeur, musicien accompli, guitariste, percussionniste, chanteur, orateur, danseur, cette manifestation, d'un point de vue pragmatique, permet une visibilité du tahitien

et dans ce cas, il faut le lui reconnaître le mérite. Pour autant, la revitalisation des langues d'origine qui passe par le filtre des milieux artistiques, relayée par les antennes médiatiques doit éviter deux écueils : la sanctuarisation de la langue tahitienne comme la langue du spectacle, confinée réduite ainsi à la danse et au chant d'une part⁴⁵⁷, et la ritualisation du phénomène sous forme de cloisonnement à l'école, d'autre part. Le pari est maintenant lancé, le chantier est vaste mais comment y arriver ? Organiser des séminaires pour les enseignants (primaire/secondaire) afin de mener la réflexion et la production des outils pour enseigner le tahitien en différentes disciplines en mathématiques, en histoire géographie, en sciences physiques etc. ? Revenir à la formation des enseignants du primaire et secondaire pour les sécuriser eux-aussi car l'insécurité linguistique les affecte également ? Le champ des possibles est ouvert. Ce qui nous paraît plus clair, c'est précisément cette absence de place sociale qui divise la communauté des LCP entre les pro et anti manifestations culturelles de revitalisations des LCP. Les défenseurs se focalisent sur l'aspect conatif de l'enseignement-apprentissage des LCP (estime de soi, confiance, aisance) qui participe au combat contre la honte alors que les réfractaires se désolidarisent du premier groupe pour privilégier les LCP en tant qu'atout cognitif, évaluatif et diplômant (DNB, BAC).

A partir de là, la réputation de l'enseignant LCP est construite selon une dichotomie simpliste, une catégorisation binaire radicale et quasi indélébile entre les enseignants-animateurs, festifs (les pro « journée polynésienne ») et les enseignants véritables « missionnaires » stricts mais consciencieux puisqu'ils préparent les jeunes aux diplômes. Entre les deux ensembles, la nuance n'a pas sa place. Ce manque de subtilité dans les représentations endogènes vient illustrer selon nous un effet pervers de la colonisation. Pour autant, malgré les divergences d'opinions entre enseignants LCP, malgré leurs différences de pratiques et de posture, il faut relever leur volonté de sortir les LCP des zones d'ombres, de les valoriser coûte que coûte en dépit des faiblesses de cet enseignement-apprentissage. En effet, ces enseignants sont tous animés d'une forme de reconnaissance car la langue tahitienne bénéficie contrairement aux autres langues polynésiennes d'un statut privilégié : capes de langue régionale, enseignement généralisé de la maternelle à l'université, langue des médias etc. Aussi la réflexion devrait plutôt s'orienter vers le dépassement de ces dissensions, tout en évitant l'écueil du phénomène « d'hybridité » ou de « créolisation ». Le but à atteindre est la valorisation de l'élève par la langue et la culture polynésienne pour qu'il retrouve l'estime de soi, la confiance en lui. Cela

⁴⁵⁷ A titre d'exemple, l'illustre chorégraphe local Coco Hotahota, disparu le 8 mars 2020, a mené ce combat contre la sanctuarisation de la langue tahitienne à la danse ou au chant. En effet, il exhortait ses danseurs à la pratique courante de la langue tahitienne bien avant de celle de la danse à proprement parler. Il était toujours en quête de l'authenticité.

implique que les enseignants exogènes allophones reconnaissent les différences conceptuelles et culturelles d'une part, et que le jeune polynésien accepte d'analyser l'autre comme une rencontre apaisée et sereine, d'autre part.

« Dépasser la colonisation, réfléchir sur les liens entre langue, vérité et pouvoir » (Boizette)

3-VOLET CHEF D'ETABLISSEMENT SECONDAIRE

Rappel de l'Hypothèse 3 : enseignement dogmatique motif du désamour envers LCP

1-Préoccupations bassement matérielles

Le chapitre du volet Chef d'établissement ne peut se clôturer sans le rappel des difficultés de réalisation de cette enquête dans les collèges et lycées de Tahiti. S'il a fallu gérer sur le plan personnel la compatibilité des calendriers scolaires et universitaires compte tenu d'un emploi à plein temps (sauf tiers temps en l'an 2014-2015), sur les autres fronts, il a fallu forcer l'entrée. Les situations de refus et ou de fuite des enseignants LCP eux-mêmes, l'absence de réponse de l'administration territoriale et ou l'indifférence des chefs d'établissements, sont autant d'obstacles qui ont été facteurs de démotivation. Simultanément un des blocages les plus pénalisants a été au niveau institutionnel puisque la DES en 2013-2014 se préparait à la fusion pour devenir la DGEE. Nous n'avons pas réussi à consulter les archives du service territorial malgré le soutien du directeur de la DES par intérim de l'époque (MT). Les seules données quantitatives sur les effectifs d'apprenants nous sont parvenues qu'en mai 2018 (pour une demande envoyée en 2014). Ces chiffres dévoilent en effet les inscrits en LCP à la rentrée 2016-2017 de la classe de 6^{ème} jusqu'à la classe de Terminale, de série générale et technologique jusqu'à la série professionnelle (cf annexe). Compte tenu de la lenteur administrative, faire une analyse comparative sur le plan diachronique des tendances dans les choix linguistiques de la population tahitienne relève de l'utopie à l'heure actuelle, raison pour laquelle, nous nous sommes contentés d'utiliser ce tableau à des fins purement descriptives au sujet de l'orientation dans le chapitre volet apprenant.

2-Obstacles intrigants

Ainsi l'absence de coopération des enseignants et chefs d'établissement, sur une zone aussi limitée que l'île de Tahiti, dans un univers aussi circonscrit que le second degré, a été paradoxalement stigmatisant et stimulant. Reprenons en l'occurrence l'anecdote du Perdir n°3 qui s'est montré passif devant la question de l'apprentissage des LCP qu'il a désigné comme étant « un point sensible aux enjeux politiques forts ». Il s'agit pour rappel d'un expatrié en fin de

contrat de 4 ans, principal de collège en zone périphérique de Papeete (« réputé difficile ») dont la franchise des propos nous a déconcertée. En effet le potentiel interprétatif vaut le détour car l'exemple concentre ici toutes les spéculations. Avant tout, la tentation est grande d'accuser une sorte de paranoïa (déjà évoquée) chez les enseignants qui subiraient une pression de la part de leur chef d'établissement réfractaires ou indifférents à l'enseignement-apprentissage des LCP. Si le personnel de direction subit des pressions de tous les ministères, notre échantillon Perdir est trop peu représentatif pour nous en faire une idée plus claire. Pour nous, leur manque de coopération peut être interprété comme un gage de bon comportement vis-à-vis de l'autorité nationale, il s'agit en effet de se fondre dans la masse, de ne pas « faire de vague » ni de se brouiller avec les autorités ou instances locales (municipalité, DGEE, syndicats, APE⁴⁵⁸), de se situer en somme dans le politiquement correct. L'idéal serait de mener une enquête auprès de cette catégorie de protagonistes pour comprendre leur influence dans l'appareil effectif scolaire : y-a-t' il une politique commune malgré les coupures tous les deux-quatre ans ?

La deuxième interprétation relève du manque de moyens dans les responsabilités engagées. En effet, le Perdir 2 nous a démontré l'impact du chef d'établissement dans les projets culturels en faveur des élèves en difficulté, en insistant sur les leviers budgétaires mises à leur disposition, aussi minimes soient-ils. Si la tâche n'est pas aisée car plusieurs priorités se disputent cette fameuse « marge de manœuvre » du Perdir, de 10% sur la politique de l'établissement, il n'empêche que l'aspect économique reste au centre des politiques éducatives.

La dimension psychologique est une hypothèse intéressante à creuser car quelles que soient les raisons de l'absence de coopération des Perdir, cette dernière peut provenir d'un manque de confiance peut-être un sentiment de peur, d'appréhension d'être mal jugé, mal compris en effet. On pourrait ainsi résumer la situation par les expressions du type « tout le monde balance tout le monde » et « tout ce qui sera dit pourra se retourner contre vous ». Voilà qui pourrait expliquer leur manque de coopération.

Parallèlement du côté des enseignants LCP, lorsque leur administration s'oppose farouchement ou subtilement à notre enquête in situ, ces derniers ne peuvent s'empêcher de formuler une sorte de délire mental de persécution ou peut-être de complexe d'infériorité face à l'individu représentant l'institution. La tension est encore plus perceptible pour peu que ces

⁴⁵⁸ APE : association des parents d'élèves

mêmes enseignants aient des choses à se reprocher (gestion de l'hétérogénéité, utilisation du français en tant que langue d'enseignement du tahitien etc.)

3-Instrumentalisation : modalité sociale ou idéologie ?

Les tentatives d'instrumentalisations de la question de la langue : par peur ou idéologie ? Nous pensons que les deux Perdir à l'instar de vaillants capitaines voguant entre Charybde et Scylla tentent consciemment ou pas d'instrumentaliser la question des langues au profit du microcosme social qu'il gère année après année en tenant compte entre autres des règles d'affectations d'enseignants métropolitains pour la majeure partie. Si l'instrumentalisation, modalité sociale on l'a vue, pourrait être mal orientée, ici et dans les deux cas, elle est empreinte de bienveillance et de sensibilité aux variations sociales et culturelles. En l'occurrence, le Perdir 1 souhaiterait utiliser les enseignants LCP dans leurs atouts les plus valorisants (l'aide sous forme de remédiation des élèves dans la transition école-collège) d'une part, et l'organisation de l'événementiel et/ou de projet global, d'autre part. Pour ce dernier, ces compétences assignées aux enseignants LCP font d'eux des forces de proposition et de réalisation de projets culturels indispensables à la dynamisation de la vie de l'établissement. Si l'humain est l'argument d'instrumentalisation du Perdir 1, le Perdir 2 agit davantage sur les leviers administratifs et budgétaires. Son crédo tourne autour de la notion de « marge de manœuvre du chef d'établissement ».

Authentique fruit d'une histoire locale, il a gravi les marches de l'échelle sociale et professionnelle en assimilant les rouages de l'appareil éducatif polynésien sous tutelle française (collège dans l'archipel des Tuamotu, deux collèges ZEP à Tahiti, premier proviseur polynésien). Force de consultation dans les hautes instances décisionnaires territoriales, ce Perdir instrumentalise la question de la langue par idéologie. Selon lui, l'usage de la LCP au quotidien dans la relation école-famille pour une réflexion sur la coéducation représente un atout différentiel. Les familles doivent en effet avoir confiance en leurs connaissances de traditions orales (toponymiques, contextuelles géo-historico-sociologiques) pour les transmettre à leurs progénitures sans être accusés de nationalisme voire d'indépendantisme. Cette discipline via ses enseignants a toute latitude pour s'épanouir. La coéducation devient le cheval de bataille du Perdir 2. En effet, dans les établissements où les inégalités contextuelles liées à l'ancrage communal ou à l'absence de mixité sociale sont importantes, l'usage des LCP (enseignants, projets culturels) s'est avéré efficace pour renouer avec les familles dont les enfants sont en difficulté. Très souvent ce sont ces foyers qui ont eu dans le passé ou qui conservent un rapport à l'école conflictuel qui se réconcilient avec l'école grâce aux projets culturels organisés

au sein des établissements menés par le Perdir 2. Là aussi, une autre investigation mériterait toute attention puisqu'il serait intéressant d'interroger les familles participant à ce type d'événement. Est-ce que la valorisation d'un savoir traditionnel à l'école (four tahitien, tres-sage de fibres végétales variées, fabrication de monoï traditionnel, etc.) par les parents influence leur quotidien en le transmettant à leurs descendances ou est-ce une « mise en scène », « mise en spectacle » pour plaire à l'administration de l'établissement où est scolarisé l'enfant ? Est-ce par idéologie culturelle collective ou par intérêt personnel et narcissique ?

Pour clore notre étude et par la technique de la triangulation effectuée sur notre échantillon, nous avons pu recouper les éléments de réponses au système d'hypothèses de départ. Il est désormais possible d'affirmer que les pratiques enseignantes LCP sont le nœud du problème et en particulier la formation des formateurs LCP.

CONCLUSION

Aujourd'hui, la question des langues régionales ou minoritaires reste quoi qu'on en dise un moyen de pression sur les pouvoirs politiques dans un rapport de force toujours en tension. En effet, au regard des autorités internationales via la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires (1992), le gouvernement français, selon le Conseil économique, social et environnemental dans un avis adopté le mardi 25 juin 2019, devrait rendre des comptes en la ratifiant puisque la signature seule ne suffit pas. Selon cette instance consultative « la France doit mieux reconnaître les langues régionales d'Outre-mer et renforcer leur enseignement dès le plus jeune âge, pour une meilleure cohésion sociale »⁴⁵⁹. A l'instar des autres langues régionales d'Outre-mer, les langues polynésiennes ont souffert d'un « déni de réalité et de reconnaissance au sein de la République française qui a construit son unité autour de la langue française », unique et indivisible.

Nous l'avons vu dans le chapitre 3, le fait colonial va de pair avec la volonté de « civiliser » la population dont la culture est dépréciée et la langue malmenée. De ce fait, l'école est effectivement une des armes les plus efficaces de la politique d'assimilation française et de l'acculturation⁴⁶⁰. Les travaux récents (Vernaudon & Paia, 2018 ; Salaün 2016 ; Saint-Martin

⁴⁵⁹ Agence française de presse AFP, *Le Monde*, Rubrique Culture, Mercredi 26 juin 2019

⁴⁶⁰ Cécile Saint Martin n'hésite pas à affirmer que le fait colonial a certainement beaucoup contribué à l'échec de l'école en Polynésie française. Pour elle, « l'école est le lieu de la stigmatisation, de la ségrégation, de la négation des identités culturelles et le lieu de la parcellisation de la pensée » (Saint-Martin, 2013 : 585).

2013, programmes de type ECOLPOM⁴⁶¹ 2004-2011) ont démontré l'importance de la pratique des langues polynésiennes comme élément moteur d'excellence et de réussite scolaire. Si cette position fait l'effet d'un « contrepoids inhabituel (contre-pouvoir ?) à l'école républicaine qui garde une visée traditionnelle de la réussite scolaire fondée sur la maîtrise de la langue française » (Saint-Martin, 2013), la question de la mise en œuvre de ces langues locales reste problématique au niveau de l'enseignement secondaire. En Polynésie, le second degré est principalement occupé par un personnel enseignant métropolitain à 80% car le vivier des enseignants natifs qualifiés (agrégation, capes, capeps etc.) est encore insuffisant. En clair, cela implique une réelle réflexion dans le sens de l'adaptation des pratiques pédagogiques aux réalités culturelles de l'élève polynésien et non pas une application des gestes professionnels de la métropole.

« Sur le plan politique, les choses sont réglées depuis quelques années déjà. L'introduction des langues locales dans l'enseignement ne fait plus débat de nos jours. Un consensus s'est fait autour de l'idée que la reconnaissance de la diversité culturelle à l'école ne peut que favoriser la réussite scolaire. Partout dans les collectivités du Pacifique, des réformes récentes institutionnalisent l'enseignement des langues vernaculaires. La question qui se pose désormais est celle du comment mettre en place un enseignement des langues locales, compte tenu de la prédominance de transmission orale et des spécificités de notre modèle pédagogique métropolitain très peu ouvert sur la diversité culturelle. » (Marie Salaiin, Les Nouvelles de Tahiti, 09 aout 2010)

Ce qui nous amène à rappeler notre problématique sur les enjeux éthiques et normatifs de l'enseignement-apprentissage des langues et cultures polynésiennes dans le milieu secondaire à Tahiti aujourd'hui. Nous avons cherché à comprendre en quoi cet enseignement-apprentissage fait résistance dans le système éducatif actuel et pourquoi est-il source de tensions alors que le climat politico-social est favorable à son introduction. Pour ce faire, notre corpus de données est constitué d'entretiens semi-directifs réalisés auprès de trois groupes sociaux qui sont les apprenants LCP, les enseignants LCP et les chefs d'établissements du secondaire. Afin de cerner notre objet de recherche et mener notre investigation à son terme,

⁴⁶¹ Programmes de recherches expérimentales d'introduction des langues d'origine dès l'école maternelle en Polynésie, en Nouvelle-Calédonie, à Wallis et Futuna. « Programme d'enseignement renforcé du tahitien (5 heures par semaine) dans sept écoles primaires de Tahiti et de Moorea dans des classes de CP, CE1 ». (...) Tout le sujet de ce programme (école plurilingue outre-mer) pour 2009-2011 axé sur trois collectivités territoriales : PF, NC et la Guyane.

nous avons soumis un système d'hypothèses à l'épreuve de la validation en sollicitant des critères tels que le jugement critique et la triangulation. Les deux premières hypothèses concernent respectivement une forme de discrimination des apprenants LCP et leur orientation alors que la troisième relève davantage de la didactique des LCP.

Primo, nous avons souligné que la classe de LCP est une classe d'indésirables, de rejetés du système scolaire, « d'exclus de l'intérieur » (hypothèse 1) car elle est le produit d'une orientation par le bas (hypothèse 2). À l'issue de nos investigations, les résultats ont montré une situation complexe qui révèle deux réalités diamétralement opposées. Nous avons constaté une forme de stigmatisation de la classe LCP dans les établissements non classés en zone prioritaire d'éducation d'une part (collège n°3), et une situation de stimulation-valorisation de la classe LCP dans un collège ZEP, d'autre part (collège n°1). En fait, la question de la discrimination ou pas des apprenants LCP va plus loin que la classification dichotomique, binaire précédente car elle soulève les représentations négatives de la société polynésienne au sujet de sa propre langue et culture. En outre si la seconde hypothèse est implicitement et logiquement soutenue dans la première, notre idée est de démontrer une impuissance des acteurs sociaux, ou une forme d'engrenage face à l'ordre colonial. Que les représentations négatives proviennent notamment de la sphère religieuse dans les exigences puristes quant à l'utilisation de la langue (via l'influence idéologique de Turo a Raapoto) ou de la sphère institutionnelle (via la pratique du symbole, du coquillage), elles sont le fruit d'histoires localisées, elles sont le produit de la colonisation malgré les résistances des apprenants, enseignants et chefs d'établissement.

Quant à la dernière hypothèse, nous avons avancé l'idée que la pratique dogmatique des enseignants LCP est un motif de désamour pour l'enseignement-apprentissage. La recherche nous a conduit aux résultats suivants : l'école dogmatique est un produit de la « colonisation » évangélique dans le sens de l'évangélisation par les missionnaires (protestants et catholiques) qui ont été les premiers à instruire les populations polynésiennes. Cette école a bâti de véritables missionnaires de la LCP, ceux qui apportent la bonne parole, ceux qui détiendraient la solution aux maux du système éducatif polynésien. Parallèlement, elle a également été le berceau de nouvelles générations d'enseignants plus enclins à la nouveauté, à l'ouverture, à la réforme, à l'esprit des nouveaux programmes depuis 2004-2008. C'est ce que nous avons appelé la jeunesse de l'enseignement-apprentissage des LCP.

En somme, il convient de rappeler que les tensions sources de malaise sont nombreuses d'où qu'elles viennent du côté des jeunes comme celui des enseignants ou des parents. Nous avons identifié les causes de ce malaise sous forme de résistances, d'ambivalences et de paradoxes.

En effet, l'ambivalence du rapport des jeunes à la langue tahitienne en est une illustration. Comment expliquer leur attitude entre la représentation d'une langue synonyme de « honte » et celle d'une langue de prestige reconnue par une élite académique, religieuse et politique ? Si les adolescents reconnaissent leurs nombreuses faiblesses linguistiques (incapacité langagière, insécurité linguistique) et culturelles (insécurité sociale par manque de capital culturel), pour autant, très peu s'engagent pour un renversement des pratiques langagières. Ils évoquent même le fantasme d'un âge idéal pour parler tahitien quand bien même la transmission intra-familiale est absente. Certains jeunes ont ainsi une faible conscience de la transmission. Ce phénomène remonte à déjà plus de quatre décennies. En 1979, l'archevêque Hubert Coppentrath sollicitait le cliché de la passivité des Polynésiens pour expliquer la déperdition linguistique et culturelle en utilisant la métaphore de la mangue qu'on laisse mûrir sur son arbre au soleil.

Par ailleurs, les personnes interrogées font part d'injonctions paradoxales qui oscillent entre un purisme académique (ou missionnaire) et une langue/des langues du quotidien associées à la réprimande, à l'aboulie, au manque, à la colère ou encore à la violence. En effet, la langue tahitienne est très souvent associée à des représentations négatives dans la sphère familiale, sociale et scolaire alors que l'élite religieuse et politique se l'approprient comme un moyen de pouvoir symbolique et politique. L'anthropologue Simone Grand, de son côté, a rappelé la déperdition lexicale et sémantique de la langue tahitienne dans sa dimension émotionnelle, sentimentale et érotique lié à un purisme et un puritanisme missionnaire. Or celui qui ne maîtrise pas la langue et sa culture passe à côté d'enjeux politiques et sociaux déterminants car la LCP, quoi qu'on en dise, reste dans un cadre de rapports de force, de domination, de hiérarchisation et de discrimination. Dans le milieu des enseignants LCP, l'insécurité linguistique et l'approximation dans les pratiques pédagogiques sont peu tolérables. En dépit de ces contraintes institutionnelles et historiques, la langue d'enseignement doit rester la langue tahitienne. Par ailleurs, si des lacunes épistémiques d'ordre civilisationnel ou didactique peuvent être reprochées aux enseignants LCP, ce fait indique l'importance de la formation des formateurs LCP sans laquelle rien n'est envisageable en termes d'efficacité d'enseignement-apprentissage.

A cette opposition entre purisme missionnaire-exigence académique et dévalorisation linguistique dans le cadre domestique et social, il faut ajouter l'opposition entre la LCP comme élément de valorisation identitaire et comme moyen d'intégration dans un système exogène. Cela nous ramène aux atouts indéniables de l'enseignement du 'ōrero dans le milieu secondaire, qui se caractérisent par l'utilisation pluridisciplinaire des ressources du milieu local (richesse

des références toponymiques, mythologiques et généalogiques, productions artisanales matérielles et idéelles, échanges économiques de proximité, apprentissage des techniques et savoirs ancestraux, immersion auprès de personnes ressources en termes de tradition orale etc.). Si cet enseignement-apprentissage peut faillir par sa tendance à l'élitisme, il n'empêche que sa participation à la lutte contre le décrochage massif précoce et l'illettrisme est manifeste. En effet, le travail sur les références culturelles des adolescents, replacées dans leur environnement immédiat (géographique, historique, social etc.) a permis de retrouver l'estime de soi. Ces élèves se sont révélés performants, endurants, talentueux, valorisés dans des compétences disciplinaires qui font écho à leurs propres schèmes culturels. Une fois de plus, si l'école a mis de la distance avec des apprenants en difficultés scolaires (résultats et comportement), le dispositif pédagogique à caractère culturel les a replacés au centre du système éducatif. Cet enseignement permet de révéler un potentiel de bilinguisme-biculturalité harmonieux et de plurilinguisme-pluriculturalité.

Pour autant, l'injonction paradoxale qui vient de l'institution et de haut globalement consiste à faire entendre l'idée que la connaissance et la fierté relatives à la culture polynésienne ne suffisent pas pour la réussite sociale à l'occidentale. En effet, il convient d'apprendre autre chose qui se traduit clairement par la maîtrise de la langue et culture françaises, langue et culture de l'ancien-colonisateur. L'histoire des CAPES des langues régionales bivalent (notamment du breton, du tahitien etc.) en est l'illustration car la sélection se fait par le français et non par la langue d'origine à l'instar du CAPES monovalent corse.

L'injonction paradoxale se manifeste encore dans une forme de hiérarchisation dans les représentations entre la langue de l'élite et la langue des gens de peu. L'académicienne Flora Devatine nous l'a « conté » : il existe deux groupes de locuteurs tahitiens, ceux des contrées et districts reculés (périphéries), véritables puits de sagesse et de connaissance mais peu ou pas valorisés (originaires de « la campagne, la brousse ») et ceux de la ville (centre) qui sont considérés comme « civilisés » car ils détiennent un savoir académique-livresque qui fait autorité (Académie tahitienne).

Enfin les causes du malaise des enseignants proviennent des résistances en externes d'une part, et des résistances en internes, d'autre part. L'idéologie monolingue et jacobine perdure dans les représentations sociales, elle s'accompagne de la crainte du communautarisme et des pratiques d'orientation et de sélection par le bas. Quant aux résistances locales, en internes, elles relèvent des stratégies pragmatiques et des logiques d'accommodement des familles en quête de réussite scolaire et sociale. Cela se traduit par l'attrait des « langues prestigieuses » à haute valeur économique au niveau international (anglais, mandarin etc.). A cela il faut ajou-

ter des rapports affectifs et dogmatiques à la langue puisque la population polynésienne se caractérise également par un fort héritage religieux.

Il est désormais clair que le malaise chez l'enseignant LCP est patent. Y-a-t-il des remédiation possibles ? L'avenir des LCP est-il préoccupant ou peut-on sortir du carcan culturaliste et assimilationniste ? Ce qu'il convient de retenir, c'est que rien ne se fera sans la formation des formateurs LCP. En effet d'où qu'on l'observe, soit du côté de l'apprenant ou celui de l'enseignant, quel que soit le point de vue, le constat est le même : la formation des formateurs LCP est bancal, fragile. Celle-ci devrait être au centre des préoccupations à venir des chercheurs universitaires et praticiens dans la continuité des enjeux éthiques et normatifs de l'enseignement-apprentissage des LCP.

C'est bien parce que les enseignants ont souvent eux-mêmes intériorisé le discours colonial, qu'il faut leur permettre d'avoir une claire conscience des enjeux politiques, patrimoniaux et pédagogiques mais également normatifs et éthiques des LCP, d'une part, ainsi que des origines systémiques de leur malaise, d'autre part. C'est à partir de cette conscience qu'ils pourront élaborer les outils nécessaires à l'enseignement des LCP. Notre travail de recherche a ainsi tenté d'identifier, de comprendre, d'observer les causes de cet inconfort psychologique chez les différents acteurs concernés par l'enseignement des LCP.

LETTRÉ AUX ANCIENS DU VILLAGE

MON GRAND-PÈRE PAHEROO A MATEHAU DE FENUA AIHÈRE ET A PAPA TEMANA DE TAUTIRA.

Si vos corps sont ensevelis sous la terre depuis plus de trois ans, votre esprit reste intact dans ma mémoire et ne me quitte jamais. Je voudrais par la présente vous faire part du bilan de mon travail sur un problème social qui vous a interpellé un jour s'agissant de l'avenir de vos petits- enfants. Pourquoi ont-ils du mal à apprendre la langue tahitienne (LCP) à l'école, est-ce de leur entière responsabilité, de celle des parents, des enseignants, de la communauté éducative, de la société polynésienne actuelle ? Je voudrais vous exposer les motifs de ces obstacles d'une part, et les raisons d'espérer d'autre part puisqu'il s'agit d'une réflexion tournée vers la jeunesse. Mon exposé s'articulera autour de trois axes : la description des jeunes (sociolinguistique, malaise intra familial) concernés par notre recherche, l'analyse de leurs difficultés (poids de l'héritage de la colonisation) et les propositions de remédiations (nourrir la sensibilité et curiosité par des outils de connaissances).

1- Quel est le profil des jeunes aujourd'hui ? Le métissage au sens d'héritage culturel multiple et parfois conflictuel est un phénomène bien marqué dans la jeunesse tahitienne qui se caractérise par son aspect multilingue et pluriculturel. Pour autant, les adolescents que nous avons interrogés dans les collèges et lycées de Tahiti présentent de nombreuses facettes d'acculturation notamment la perte des langues dites d'origine au profit du français ou d'une inter-langue français, tahitien, américain, la perte de traditions et pratiques ancestrales et l'absence de représentations positives. On entend souvent dire que la langue et la culture sont les deux faces d'une même pièce de monnaie. Pour autant si la langue est la mémoire et un véhicule privilégié de la culture, si elle est indiscutablement un marqueur identitaire fort, il n'empêche qu'elle ne se confond pas tout à fait avec elle.

Qu'observe-t-on précisément chez ces jeunes individus ? Avant tout d'où qu'ils viennent, du centre-ville, des communes ou des îles éloignées, ils sont globalement fiers d'être Tahitiens ou Polynésiens quoi qu'on en dise. En effet, si la quête identitaire sous toutes ses formes peut être agressive ou « conflictuelle » chez certains (exhibition de tatouages, exhibition narcissique de la danse, de la pirogue etc.), il s'agit pour tous de combler des lacunes patrimoniales dans la culture familiale et ou sociale. Ainsi cette sensibilité à une appartenance culturelle s'accompagne à l'opposé d'une fragilité qui se nourrit de l'ignorance de cette jeunesse en

termes langagiers et culturels. Il faut noter par exemple que les jeunes citadins, non seulement, sont les plus férus de danse tahitienne mais ils sont également les plus acculturés linguistiquement. Ils sont donc confrontés à un premier paradoxe : ils ne savent pas comment apaiser cette fierté culturelle en particulier lorsque dans le cercle familial d'une part, mais également dans les milieux sociaux d'autre part, les représentations au sujet des langues et cultures polynésiennes sont négatives.

2- Le deuxième conflit auxquels sont confrontés les jeunes est le poids de l'héritage colonial. Tout y est presque réduit à la condition sociale d'un individu car s'il est bien né, s'il naît dans des conditions de vie favorisées alors il a des chances d'échapper au déterminisme socio-culturel. Bien que l'argent dirige le monde aujourd'hui, le Tahitien oublie que ses ancêtres s'en sont passés bien avant le contact avec les Européens. Ils avaient pour eux des concepts comme celui de « fa'aau », l'entente entre deux partis, ou le concept du « ho'o », l'équivalent d'un échange de biens ou de services entre deux partis qui a reposé sur le respect de la parole et de l'acte, le consensus. Aujourd'hui le sens de « ho'o » et la vision de la société actuelle ont complètement changé, « ho'o » signifie désormais « achat-vente » car le rapport au monde est principalement fondé sur l'individualisme et la finance.

En observant les deux obstacles que doivent franchir les jeunes, on s'aperçoit qu'ils sont pris au piège d'un système global, contextualisé et colonial. Lorsque les parents du temps du CEP dans les années 1960-70 ont intériorisé l'interdiction de parler tahitien à l'école, ils pensaient avec bienveillance et légitimité à l'avenir de leur progéniture. Aujourd'hui, il ne s'agit pas de les blâmer d'avoir participé à la disparition de la langue mais plutôt de comprendre les différents legs ou processus historiques afin de les contextualiser et de les soumettre à l'épreuve de la critique.

3- Je pense ainsi que trop souvent l'ignorance est la mère de tous les vices, ces jeunes sont désarçonnés car ils ne connaissent ni leur histoire, ni leurs traditions, ni les pratiques ancestrales, ni ou trop peu leur langue d'origine. Or ils ont un besoin de reconnaissance en particulier lorsque le complexe culturel d'infériorité existe partout et surtout dans les classes sociales très populaires. Si ces derniers ont pu intérioriser l'infériorité et le malaise social, ils sont aussi preneurs d'outils du savoir, des éléments d'histoire et de langue qui s'avèrent être autant d'éléments d'ouverture et des raisons d'espérer. En effet, il faut continuer à encourager leur curiosité et leur sensibilité vis-à-vis de leurs racines car elles semblent intactes quoi qu'on en dise. De même, pour éviter que la culture soit réduite, réifiée, folklorisée, il faut apaiser cette fierté par des outils de connaissances, de distanciations d'histoire et de langue évoqués plus haut.

En parallèle, si les résistances (internes et externes) à l'enseignement-apprentissage des LCP sont réelles, elles sont un effet du système contextualisé et colonial. Mais cela ne doit pas constituer un prétexte pour évacuer la question de la formation des formateurs LCP. Comparée à la colonne vertébrale chez l'homme qui constitue une véritable charpente du corps, la formation des formateurs LCP permet également de tisser ou de tresser un réseau de transmission des savoirs scientifiques et mythologiques indispensable à l'enseignement-apprentissage des LCP. Ainsi même s'il se présente de manière expérimentale ou conjecturale, l'enseignement-apprentissage du 'ōrero (art oratoire) présente des faiblesses certes pédagogiques ou didactiques (élitisme) mais il n'empêche qu'il participe de l'estime de l'élève polynésien car il participe de la reconnaissance de celui-ci dans sa culture et dans sa langue. Voilà l'élément central du système éducatif.

Par conséquent, voici quelques pistes de réflexion en guise de recommandations. Comment en effet faire le métier de professeur de LCP ou encore quelles sont ses missions quasi impossibles éthiques et normatives ? A-t-il l'esprit critique pour déconstruire ses propres représentations et discerner les processus historiques ou les différents héritages de l'histoire, celle-là même qui a malmené et dévalorisé les LCP ? Dans l'idéal, une de nos tâches en tant que formatrice d'enseignants LCP consiste à faire le bilan de la colonisation et reconnaître l'histoire des héritages : celui des tupuna (ancêtres), de l'évangélisation et de la colonisation française. Cela signifie que restituer ces legs et les interactions, c'est dénoncer les injustices, les discriminations ou les contradictions, mais ce n'est surtout pas réécrire l'histoire bien au contraire c'est être au clair avec soi, c'est faire preuve d'honnêteté intellectuelle et de bon sens, c'est comprendre l'origine de nos pensées. C'est ce que nous appelons en somme les enjeux éthiques et normatifs de l'enseignement LCP. Voilà pourquoi la posture de l'enseignant LCP est inconfortable moralement : que doit-il enseigner et pourquoi ce choix ? Mais cet inconfort peut être aussi sa force : en prendre conscience et en saisir le sens sont aussi un moyen de mobiliser son énergie et sa créativité.

Pour conclure, recevez ici tout l'hommage qui vous est dû et toute ma reconnaissance car vous avez tant œuvré pour que je sois là où je suis aujourd'hui.

PORO'I I TO'U MAU METUA PA'ARI : MATEHAU A PAHEROO &

TEMANA I TAUTIRA

I roromahia na tō 'ōrua tino i te repo fenua a toru 'ae matahiti i teie nei, aita rā tō 'ōrua hau i fa'aru'e mai ia'u. Tē hina'aro nei au nā roto i teie rata iti e fa'a'ite ia 'ōrua i te fa'ahope'ara'a o tā'u parau mā'imi'imira'a i ni'a i te ti'ara'a o te reo tahiti e te u'i 'āpī i roto i te fare ha'api'ira'a tuarua i Tahiti nei. E aha pa'i te tumu te taure'are'a e 'ore ai e hina'aro e ha'api'i iāna iho i te reo tahiti? Nō te aha i fāriu 'ē ai? Ei 'ōmua roa, e fa'ata'a atu vau i te tumu o teie mau tāfifira'a 'e i muri mai, e hōro'a atu vau i te tahi mau arata'ira'a mana'o 'ei tauturu i teie u'i 'āpī e ti'a mai ra. Te aura'a, e pāhono ia vau i nā uira'a e 3 : e aha te huru o teie mau taure'a i mua i te parau o te reo tumu/reo farāni, reo fa'atupu 'ohipa/reo ha'apa'ora'a-'ore i teie mahana i tāfifi ai rātou? Tei hea mau tō rātou pe'ape'a (orara'a utuāfare, ha'api'ira'a, tō rātou iho hi'ora'a) 'e e aha te mau rāve'a e tano i te fa'a'ohipa e matara ai tō rātou fifi?

1- I teie mahana, ua rau te huru o te hiro'a o te mau tamari'i, ua 'ano'i noa ho'i te toto 'e te peu 'e te hi'ora'a ato'a, te aura'a ra, tē paruparu nei te tahi pae i te mea ē ua 'ere i te tahi fau-fa'a i morohi na. 'E'ere fa'ahou ho'i te reo tahiti, te reo paumotu, te Nuku-Hiva etv tōna reo tumu, e reo tīpe'e rā mai te reo farāni 'aore te reo 'ano'ino'i tahiti-farāni-marite. Te parau o te reo tumu e parau ho'i ia nō te hiro'a, 'e'ere ānei. Aita ānei te hiro'a i papahia i ni'a i te reo tumu i riro mai ai te hō'ē pupu ta'ata 'ei nūna'a? E aha te 'ohipa e 'itehia ra i roto i teie u'i 'āpī? Teie ia. Noa atu tē noho ra vetahi i roto i te mā'imi'imira'a i tō na iho hiro'a tumu nā roto ānei i te 'ori tahiti, te tātau, te va'a, te ha'api'ira'a i te reo tahiti, e tē vai atu ra, tē vai ra rā **terā ha'apeu i roto iāna**, aita rā 'oia e ta'a ra nāhea ia heuheu mai : terā tōna tāfifi mātāmua 'oia ho'i te fa'aiho mai i tōna hiro'a i roto i te 'ā'au hau 'e te 'ā'au marū. I te mea ho'i ē ua fa'aruru teie reo 'e teie hiro'a i te mau fifi e rave rahi mai te fa'a'ino, te nīnā 'e te ha'afaufa'a-'ore-ra'a e tae roa mai paha i teie mahana i roto i te fare metua iho ānei, i te fare ha'api'ira'a ānei, i te vāhi 'ohipara'a ānei, i roto ānei aore i rapae i te fare, te parau pāpū : ua tupu te rave'ino rahi, te ha'apae, te hi'opae e tē vai atu ra.

I teie nei, ia fa'aho'i mai au i teie parau nō te tu'utu'u a te metua i ni'a i tō'u iho orara'a, e parau mau : ua 'ino'ino-iho-ā vau i te tahi ravera'a tano-'ore 'ā vetahi fēti'i i terā tau (fa'a'inora'a i te feia ri'iri'i mai ia tātou etv) terā rā, ua nu'u te tau e ua tau i te orara'a 'e te ferurira'a, tē 'oa'oa nei au i te manūiara'a mai o tō'u orara'a.

2-Te piti o te ha'ape'ape'a rahi 'oia ho'i te teimaha o te tuatua'ā'ai inaha tei te huru o tō'oe pāna'ira'a i roto i te orara'a va'a mata'eina'a i teie tau. Mai te peu ē ua fānau-maita'i-hia 'oe, te aura'a i roto i te hō'ē orara'a materia fana'o 'e te 'oa'oa, ua ora ia 'oe i te orara'a 'ōvere 'e te veve i te moni, te tao'a, te faufa'a-'ore. Terā ho'i te mea e fa'atere nei i te ao i teie mahana : aita atu ! 'Ua mo'ehia rā i te ta'ata tumu i te tahi parau tāna i muta'a ra, 'oia ho'i, te parau nō te fa'aaui aore te parau no te ho'o. Te aura'a, hou terā tao'a moni a tae mai ai i roto i te orara'a, ua ora noa na te tupuna ma te ha'ape'ape'a-'ore i terā pae nō te mea 'e'ere nā te moni i fa'atere na iāna, nā te ho'o rā. E aha te ho'o ? Oia ho'i te fa'aho'ira'a i te tahi tao'a aore i te tahi 'ohipa i ravehia e te tahi nā roto i te fa'atura 'e te aroha. E hi'ora'a ta'a'ē mau terā i te fa'a'ohipara'a o teie ta'o i teie nei, 'e'ere ānei ?

Ia 'āmuihia nā mana'o e piti i ni'a nei, ua topa te u'i 'āpī i roto i te herepata o te 'aihu'a-rā'au 'o tōna fenua, hō'ē ā huru nō tōna mau metua inaha ua 'imi na i te mau mauha'a ato'a e manuia ai te orara'a utuāfare i terā tau tō rātou (tau nō te CEP iho ā rā). Te aura'a ra, aita fa'ahou e nehenehe e fa'ahapa 'aore e fa'ahape i terā mau u'i metua i te 'ohipa (maita'i ānei, 'i'ino ānei) i ravehia e rātou nō te mea a tahi roa, e terera'a nō te tau, ua hemo ia ia tātou. A piti, 'e'ere terā te uira'a 'e te mea faufa'a roa inaha ua ha'a mai rātou ma te mana'o tae, te mana'o ūru 'e te mana'o tapu ē 'e manuia rātou. Ia ha'apotohia : tā rātou terā ha'a i terā anotau i terā vāhi 'e nō terā 'e terā tumu ta'a'ē maita'i. 'Are'a 'o tātou nei, 'o tā tātou ia ha'a tā tātou e ha'apa'o mai i teie tau, i roto i teie vāhi 'e ia au i te mau tumu ta'a'ē maita'i ! A rohi 'ana'e ia 'e a fa'aea 'ana'e i te ha'avā 'aore i te ha'avahavaha atu ! A tu'u mai rā i te tahi turu e to'o i te haere'a o te u'i hou.

3-Teie mahana, tē 'itehia nei te tahi 'ana'anatae ta'a'ē 'e te tahi hia'ai ta'a'ē i roto i te u'i 'āpī i te 'apo i te mau rāve'a nō te ha'amatarā i tōna fifi rau mai te ma'ua i te reo, te 'ite-'ore i te peu, 'oia ho'i te fifi nō te 'erera'a 'oia i te 'ī 'e te 'ā o te mau tupuna. Are'a rā i te tahi 'ae pae, tē 'ite-ato'a-hia ra vetahi taure'a o tē noho nei i roto i te ha'apa'o-'ore 'e te au-'ore i tōna reo e tōna hiro'a mā'ohi (rau noa atu ai te mau tumu o teie mau huru tō rātou).

I tō'u mana'o, teie paha te tahi turuturu iti i nā pae e piti : te ha'api'ira'a i te fa'aui, i te fa'aaui, i te ha'amāna'ona'o. I te mea ho'i ē, e tano iho ā i te fa'aho'i mai i te tuatua'ā'ai o te nūna'a mā'ohi i ni'a i tōna ti'ara'a mau. Te aura'a : ia ha'api'ihia iāna i te terera'a mau o te tuatua'ā'ai 'oia ho'i te mau faufa'a ato'a i tu'utu'uhia mai e te mau tupuna, mai tō rātou ha'apūorara'a i ni'a i te fenua nō Tahiti i te tau a u'i'ui mai ā e tae roa mai i teie mahana. I reira, e ō ato'a mai ai te parau nō te tauira'ahia te ferurira'a 'e te reo o te ta'ata tumu i tōna fārereira'a i te ta'ata rātere 'oia ho'i te mau mitionare nā mua roa, 'e i muri mai te mau Popa'a e rave rahi mai i te tau o te hau Tamārū farāni, te Āneti 'oia ho'i te fa'aterera'a 'aihu'a-rā'au !

Inaha ho'i i roto i te hō'ē fāreireira'a nō te ta'ata, e nehenehe iho ā te hō'ē 'aitauira'a e tupu, 'e i muri mai te tahi taurira'a rahi. Ia ha'apotohia, ia ī teie taure'a i te 'ite i tōna iho tuatua'ā'ai mai te mātamēha'i e tae roa i teie mahana, ia 'ite 'o ia i te fa'aau, i te fa'aui ia 'ore tōna ferurira'a ia hahi 'e ia hape i te 'arora'a.

'Ei pū'ohura'a i tō'u nei mana'o : ia riro te ha'api'ira'a i te mau 'orometua ha'api'i reo tahiti 'ei tuamo'o no te arata'ira'a rahi o te ha'api'ira'a tuatahi, tuarua, 'e ia riro ho'i te ha'api'ira'a reo tahiti 'ei puna nō teie arata'ira'a rahi inaha nā na e fa'aho'i mai i te iho e te hia'ai i roto i te tama mā'ohi. E ha'amana'o noa na tātou i te maita'i tā te ha'api'ira'a 'orero e hōro'a ra i te tama i teie mahana a ta'a noa atu ai i te tahi mau ha'amaita'ira'a e ti'a roa i te rave i roto i te fare ha'api'ira'a tuarua ia 'āmui mai te rahira'a, eiaha ho'i ia vai noa ei ha'api'ira'a i te hō'ē tuha'a iti ha'ihia'i o te mau tamari'i. Māoti rā tera ha'api'ira'a mai te 'orero te huru i 'itehia ai te 'aravihi o te taure'a tahiti i roto i te mau 'ā e rave rahi (te reo, te 'ori, te pehe, te tihauhau himene te 'upa'upa etv). Te tumu ia e tano roa ai e tu'u iāna 'ei pū, 'ei ha'apūra'a ia manuia te tama mā'ohi.

'Ei poro'ira'a, teie te tahi uira'a e riro ato'a 'ei fa'ahotura'a ferurira'a i muri mai. Mea nāhea ia fa'anaho i te tōro'a 'orometua reo tahiti, e aha tāna porora'a ha'api'ira'a, e rāra'a ānei tōna ferurira'a nō te fa'ata'a'ē i te mau parau tu'utu'u a te tuatua'ā'ai mai te faufa'a a te mau tupuna, te faufa'a a te mau mitionare, te faufa'a a te 'aihu'a-rā'au farāni ? Nā teie ho'i tuatua'ā'ai i fa'a'ino i tōna reo e tōna hiro'a tumu.

'Āhani ē 'āhani, te vāhi au roa, ia au i tō'u ti'ara'a 'orometua ha'api'i i te 'orometua, teie ia : ia roa'a ia'u iho i te fa'ata'a'ē i teie nau tu'utu'ura'a i ni'a nei, ia roa'a ato'a ia'u i te fa'ahiti i te mau 'aitauira'a i tupu i roto i terā mau area tau mā te fa'a'ite i te mau 'ohipa tano-'ore, pi'o ānei, hi'o pae ānei, tāhape ānei, eiaha roa atu rā nō te pāpa'i fa'ahou i te tuatua'ā'ai, nō te fa'aho'i rā i ni'a i tōna ti'ara'a mau 'e te 'āfaro, ia fa'aho'ihia i ni'a i te tumu o tō'u mau man'ona'ora'a, te niu o tā'u mau ui-maere-ra'a. Te tumu ia nō te tumu parau o tā'u i pi'i « te perera'a morare 'e te perera'a tītauhia e te fa'aterera'a ha'api'ira'a i ni'a i te parau o te ha'api'ira'a reo tahiti », te tumu ato'a ho'i nō te 'ohipa rahi o te tōro'a o te 'orometua reo tahiti : e aha tāna e mā'iti i te ha'api'i 'e nō te aha ?

Terā ia te mau parau iti o tā'u i hina'aro e tu'u i mua i tō 'ōrua aro, ei fa'ahamana'ora'a i te ta'ato'ara'a ē, ua riro ato'a ho'i 'ōrua to'o piti 'ei hi'ora'a nā mātou i teie mahana māoti ho'i tā 'ōrua mau ha'api'ipi'ira'a i mau ai ia'u i teie parahira'a tā'u e fana'o nei i teie vāhi. Aroha faito-'ore. Tahiti'a mai.

BIBLIOGRAPHIE

ANTHROPOLOGIE SOCIALE – HISTOIRE – OCEANIE - POLYNÉSIE

- Adnet, J. (1966). *Centenaire des écoles protestantes à Tahiti (1866-1966)*. Papeete, Éditions Église évangélique de Polynésie française. 100 p.
- Al Wardi, S. (2001). *Tahiti et la France*, Victoria University of Wellington Law Review 38, 32, Nouvelle-Zélande. VUWLawRaw 2001 38.
- Aufray, M. (2004). Les traditions orales. *Océanie pour une géohistoire. Historiens et Géographes*, 386, 229-242. Paris, Éditeur : Association des professeurs d'Histoire-géographie.
- Aria, M., & Favole, A. (2011). Passeurs culturels, patrimonialisation partagée et créativité culturelle en Océanie "francophone". Gaetano Ciarcia (dir.), *Ethnologues et passeurs de mémoires*, Paris-Montpellier, Éditions : Karthala-Maison des sciences de l'homme de Montpellier, 213-237.
- Babadzan, A. (1999). L'invention des traditions et le nationalisme. *Journal de la Société des Océanistes*, 109, (2), 13-35. Paris, Éditions : Société des océanistes.
- Babadzan, A. (2007). Le crépuscule de la coutume : culture et politique à l'heure du tournant néolibéral dans le Pacifique sud. *Critique internationale*, 37, (4), 71-92. Paris, Éditions : Presses de Sciences Po.
- Babadzan, A. (2009a). *Le spectacle de la culture : globalisation et traditionalismes en Océanie*. Paris, Éditions : L'Harmattan, 286 p.
- Babadzan, A. (2009b). L'« indigénisation de la modernité ». La permanence culturelle selon Marshall Sahlins. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 190, 105-128. Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/lhomme.22118>
- Babadzan, A. (2013). Les ressources de la culture, *Hermès, La revue*, 65, (1), 153-159. Paris, Éditions : C.N.R.S
- Bachimon, P. (1995). L'insularité océanienne dans la cosmogonie mā'ohi. *L'Espace géographique*, 227-235. Paris, Éditions : Belin. <https://doi.org/10.3406/spgeo.1995.3393>
- Balandier, G. (1951). La situation coloniale : approche théorique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 11, 44 -79. Paris, Éditions : Presses Universitaires de France.
- Balandier, G. (2001). La situation coloniale : approche théorique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, 9-29. Paris, Éditions : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/cis.110.0009>
- Bambridge, T. (2004). Les premiers Polynésiens en Europe et l'imaginaire occidental. *Zoos humains*, 151-158. Paris, Éditions : La Découverte. <https://www.cairn.info/zoos-humains%20--9782707144010-page-151.htm>.
- Bancel, N., & Blanchard, P., & Lemaire, S. (Dir.), La fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial. Paris, Édition : La Découverte, 322 p.
- Baré, J. F. (1985). *Le malentendu Pacifique : des premières rencontres entre Polynésiens et Anglais et de ce qui s'ensuit avec les Français jusqu'à nos jours*. Paris, Éditions : Hachette, 280 p.
- Baré, J. F. (1992). L'Économie décrite en tahitien: quelques remarques. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, Tome 32, (121), 143-163. Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- Baré, J. F. (2010). L'identité au miroir de Tahiti. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, (194), 139-155. Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, <https://doi.org/10.4000/lhomme.22414>
- Bayart, J.-F. (2010). *Les Études postcoloniales. Un carnaval académique*. Paris, Éditions : Karthala. 126 p.

- Bayart, J.-F., & Bertrand, R. (2006). De quel « legs colonial » parle-t-on ? *Esprit. Pour comprendre la pensée postcoloniale*, 12, (12), 134 -160. Paris, Éditions Esprit. <https://doi.org/10.3917/espri.0612.0134>
- Bertrand, R. (2007). Rencontres impériales : L'histoire connectée et les relations euro-asiatiques. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 5, (5), 69-89. Paris, Éditions : Belin. <https://doi.org/10.3917/rhmc.545.0069>
- Bhabha, H. K., & Bouillot, F. (trad.) (2007). *Les lieux de la culture : une théorie postcoloniale*. Paris, Éditions : Payot. 411 p.
- Blanchet, G. (2003). La Polynésie française à la recherche de son identité. *Journal de la société des océanistes*, 116, 3-12. Paris, Éditions : Société des Océanistes. <https://doi.org/10.4000/jso.1127>
- Bodin, V. (2006). *Tahiti : la langue et la société*. Papeete, Éditions : 'Ura éditions. 387 p.
- Boizette, P. (2013). Introduction à la théorie postcoloniale. *Revue Silène*. Centre de recherches en littérature et poésie comparée de Paris Ouest-Nanterre-La Défense. http://www.revue-silene.com/index.php?sp=liv&livre_id=174
- Boulay, R. (2005). *Hula-hula, pilou pilou, cannibales et vahinés*. Paris, Éditions du Chêne, Hachette-Livre.
- Cahen, M. (2011). A propos d'un débat contemporain : du postcolonial et du post-colonial. *Revue historique*, 660, (4), 899 - 913. Paris, Éditions : Presses Universitaires de France.
- Celentano-Brami, A. (2002). La jeunesse à Tahiti : renouveau identitaire et réveil culturel. *Ethnologie française*, 32, (4), 647 - 661. Paris, Éditions : Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/ethn.024.0647>.
- Champion, J.-M. (2016). Conférence de Brazzaville (1944). *Encyclopédia Universalis [en ligne]* consulté le 22 mars 2016. <http://www.universalis.fr/encyclopedie/conference-de-brazzaville/>
- Chevallier, J. (2007). L'héritage politique de la colonisation. *La situation postcoloniale*, Paris, Éditions : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques (FNSP).
- Collignon, B. (2007). Note sur les fondements des postcolonial studies. *EchoGéo*, (1), [En ligne], consulté le 30 juillet 2020. URL : <http://journals.openedition.org/echogeo/2089>
- Coppenrath, H. (1969). Les enfants ne sont pas des « tiki ». *Les Nouvelles du 14 octobre 1969*. Papeete. Journal Les Nouvelles de Tahiti.
- Coppenrath, H. (1975). L'Académie tahitienne. *Journal de la Société des Océanistes*, 31, (48), 262 - 300. Paris, Éditions : Société des océanistes. <https://doi.org/10.3406/jso.1975.2713>
- Coquery-Vidrovitch, C. (2009). *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*. Marseille, Éditions : Agone. 191p.
- Cuche, D. (2001). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, Éditions : La Découverte. 157 p.
- Cuzent, G. (1872). *Voyage aux îles Gambier (archipel de Mangareva)*. Paris, Éditions : Victor Masson et fils.
- Devatine, F. (1979). Problèmes rencontrés en Polynésie pour la conservation du patrimoine culturel et le développement des cultures océaniques : évaluation et propositions. *Bulletin de la Société des Études Océaniques*, 260, (27), 7, 379 - 404. Papeete, Éditions : Société des études océaniques.
- Devatine, F. (1997). Postface. Bernard Rigo (dir.), *Lieux-dits d'un malentendu culturel*. Papeete, Éditions : Au vent des îles, 201 – 224.
- Devatine, F. (2002). Te tino ? Le corps ? Bernard Rigo (dir.), *Bulletin du LARSH n°1, De l'écriture au corps*, 11-22. Papeete, Édition : Au vent des îles.
- Devatine, F. (2015). Je dis merci à mes ancêtres. Chantal Sptiz (dir.), *Littéramā'ohi*, 22, 52-73.
- Église évangile de Polynésie française, (dir.). (1997). *Une vie polynésienne. 5 mars 1797-1997, te orara'a porinetia : 5 no māti 1797-1997*. Papeete, Éditions : Haere pō no Tahiti. 155 p.

- Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris, Éditions : Seuil. 239 p.
- Fanon, F. (1959). Fondement réciproque de la culture nationale et des luttes de libération. *Présence Africaine*, 24-25, nouvelle série, 82-89. <http://www.jstor.org/stable/24349002>
- Fanon, F., [1961] (2002), *Les damnés de la terre*. Préface de Jean-Paul Sartre (1961) ; Préface d'Alice Cherki et postface de Mohammed Harbi (2002). Paris, Edition : La Découverte. 313p.
- Fer, Y., & Malogne-Fer, M. (2002). Christianisme, identités culturelles et communautés en Polynésie française. *Hermès, La Revue-Cognition, communication, politique*, 32-33, 355-365. Paris, CNRS-Éditions.
- Fève, G., & Lombardini, C. (dir.). (1994). *Communication et parlars en Polynésie*, Paris, Édition : Maisonneuve -Larose.
- Godelier, M. (2009). *La production des grands hommes : pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée*. Paris, Édition : Flammarion. 387 p.
- Gagné, N. (2009). Autochtones, chercheurs et essentialismes : analyse de deux postures opposées à la lumière du cas maori. *Inditerra Revue internationale de l'Autochtonie*, 1, 11–23.
- Gagné, N., & Salaün, M. (2009). De la difficulté à traiter les faits sociaux comme des “choses” : l’anthropologie et la question autochtone. *Monde commun*, 2, (1), 68-99.
- Gagné, N., & Salaün, M. (Dir.). (2010). *Visages de la souveraineté en Océanie : Nouvelle-Zélande, Hawai'i, Papouasie-Nouvelle-Guinée, Polynésie française et Nouvelle-Calédonie*, 6. Paris, Édition : L'Harmattan. Collection Cahiers du Pacifique sud contemporain.
- Gagné, N., & Salaün, M. (2013). Les chemins de la décolonisation aujourd'hui : perspectives du Pacifique insulaire. *Critique internationale*, 3, (60), 111-132. <https://doi.org/10.3917/cii.060.0111>.
- Gagné, N. (2019). Changements et résistances culturelles de 1960 à aujourd'hui. Conte, E. (dir.), *Une histoire de Tahiti, des origines à nos jours*. Papeete, Édition : Au vent des îles.
- Garanger, J. (1964). Recherches archéologiques dans le district de Tautira (Tahiti, Polynésie française). *Journal de la Société des Océanistes*, 20, 5-22. <https://doi.org/10.3406/jso.1964.1893>
- Garanger, J. (1969). *Pierres et rites sacrés du Tahiti d'autrefois*. Paris, Édition : Société des Océanistes, 2.
- Garanger, J., O'Reilly, P., & Poirier, J. (1978). *Tahitiens d'autrefois, Tahitians of the past*. Paris, Édition : Nouvelles éditions latines.
- Garanger, J. (1980). Prospections archéologiques de l'îlot Fenuaino et des vallées Aiurua et Vaiote à Tahiti. *Journal de la Société des océanistes*, 36, (66-67), 77-104. Paris, Édition : Société des Océanistes. <https://doi.org/10.3406/jso.1980.3025>
- Ghasarian, C., Bambridge, T., & Geslin, P. (2004). Le développement en question en Polynésie française. *Journal de la société des océanistes [en ligne]*, 119, 211-22, mis en ligne le 01 décembre 2007. <https://doi.org/10.4000/jso.221>
- Ghasarian, C. (2016). Découverte et ethnographie d'une île du Pacifique. *Sciences humaines et sociales*. Édition : Ginkgo, 776 p.
- Gille, B. (2006). *Histoire des institutions publiques à Tahiti du XVIII siècle à nos jours*. Papeete, Centre de recherche et de documentation pédagogiques.
- Guyon, S., & Trépiéd, B. (2013). Les autochtones de la République : Amérindiens, Tahitiens et Kanak face au legs colonial français. Irene Bellier. *Peuples autochtones dans le monde : les enjeux de la reconnaissance*, Horizons autochtones, 93-112. Paris, Édition : L'Harmattan. halshs-01062357
- Gupta, A. (2007). Une théorie sans limite. In Marie-Claude Smouts (dir.), *La situation postcoloniale: Les postcolonial studies dans le débat français*. 218-222. Paris, Presses de Sciences Po. <https://doi.org/10.3917/scpo.smout.2007.01.0218>
- Henry, T. (1962). *Tahiti aux temps anciens*. Traduit de l'anglais par Bertrand Jaunez. Paris, Édition : Société des Océanistes. 671 p.

- Huguenin, P. (2011). *Aux îles enchanteresses*. Papeete, Éditions Haere pō. 304 p.
- Merle, I., & Sibeud, E. (2006). Histoire en marge ou histoire en marche? La colonisation entre repentance et patrimonialisation. In Crivello, M., Garcia, P., & Offenstadt, N. (Dir.), *Concurrence des passés : usages politiques du passé dans la France contemporaine*, 245-255. Édition : Presses universitaires de Provence. <https://doi.org/10.4000/books.pup.6006>
- Lacabanne, S. (1992). *Les premiers romans polynésiens : naissance d'une littérature de langue anglaise, 1948-1983*. Paris, Édition : Société des océanistes. 176 p.
- Langevin, C., & Ottino, P. (2002). *Tahitiennes : de la tradition à l'intégration culturelle*. Paris, Édition : L'Harmattan. 188 p.
- Langevin-Duval, C. (1979). Condition et statut des femmes dans l'ancienne société mā'ohi (îles de la Société). *Journal de la Société des océanistes*, 35, (64), 185 - 194. <https://doi.org/10.3406/jso.1979.3005>.
- Laux, C. (2003). Les missionnaires et la mémoire des civilisations polynésiennes. *Revue d'Histoire de l'Église de France*, 89, (1), 69 - 80. <https://doi.org/10.1484/J.RHEF.2.304877>.
- Lavigne, G. *Langues et mathématiques à l'école dans les cultures océaniques. Étude exploratoire d'une pédagogie interculturelle en Nouvelle-Calédonie. Approches anthropologiques et Ethnomathématique*. Thèse de doctorat en anthropologie sociale et culturelle. Université de Nouvelle-Calédonie : Centre des Nouvelles Etudes sur le Pacifique, 2012, 565 p.
- Le Plain, E., & Salaiün, M. (2018). *L'école ambiguë : histoires de familles à Tahiti*. Paris, Éditions : L'Harmattan. [hal-01868093](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01868093)
- Levy, Robert, I. (1973). *Tahitians. Minds and experience in the Society Islands*. Chicago, Édition: University of Chicago Press. 507 p.
- Mauer, D. (1977). *Tahiti, de la parole à l'écriture*, 20, Paris, Nouvelles éditions latines.
- Merceron, F. (2005). Dynamiques démographiques contemporaines de la Polynésie française : héritage colonial, pluri-ethnisme et macrocéphalie urbaine. *Les Cahiers d'Outre-Mer. Polynésie, dynamique contemporaine et enjeux d'avenir [en ligne]*, 230, 233 - 40. Mis en ligne 01 avril 2008. <https://doi.org/10.4000/com.246>
- Morrison, J., & Jaunez, B., (trad.). (1966). *Journal de James Morrison : second maître à bord de la « Bounty »*. Paris, Édition : Société des études océaniques, 200 p.
- Newbury, C. (1955). Le Gouverneur Bruat et les chefferies tahitiennes. *Journal de la Société des océanistes* 11, 5-13. Paris, Édition : Société des Océanistes. <https://doi.org/10.3406/jso.1955.1844>.
- Newbury, C. (1959). L'administration de l'Océanie française de 1849 à 1866. *Revue française d'histoire d'outre-mer*, 46, (163-165), 97-154. Paris, Édition : Centre National de la Recherche Scientifique. <https://doi.org/10.3406/outre.1959.1308>
- Newbury, C. (1967). La représentation politique en Polynésie française, 1880-1903. *Journal de la Société des océanistes*, 23, 11-27. Paris, Édition : Société des Océanistes. <https://doi.org/10.3406/jso.1967.2207>
- Nicole, J., & Église évangélique de Polynésie., & Université de Lausanne. Faculté de théologie. (1988). *Au pied de l'Écriture : histoire de la traduction de la Bible en Tahitien*. Papeete, Édition : Haere pō no Tahiti.
- Panoff, M. (1981). Farani Taioro. La première génération de colons français à Tahiti. *Journal de la Société des Océanistes*, 37, (70), 3-26. Paris, Édition : Société des Océanistes. <https://doi.org/10.3406/jso.1981.3046>
- Panoff, M. (1982). Tahiti et la langue du tard-venu. *Anthropologie et Sociétés*, 6, (2), 81-88. <https://doi.org/10.7202/006084ar>
- Panoff, M. (1992). Mystification raciale et inégalités socio-économiques à Tahiti. *Mots. Les langages du politique*, 33, 181 - 186. <https://doi.org/10.3406/mots.1992.1751>.
- Poirine, B. (1992). *Tahiti du melting pot à l'explosion*. Paris, Édition : L'Harmattan. 158 p. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00974444>

- Poirier, V. *L'enseignement catholique en Polynésie française de 1945 à aujourd'hui*. DEA, Sociétés et cultures dans le Pacifique insulaire, dynamismes et mutations. Université de Polynésie française, 2000.
- Préaud, M. (2013). Peuples autochtones dans le Pacifique. Héritages coloniaux et gouvernance autochtone. In Bellier, I. (Dir.), *Peuples Autochtones dans le Monde. Les Enjeux de la reconnaissance*, 113-130. Paris, Édition : L'Harmattan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-0087453>
- Raapoto, J-M. (1994). Le récit du déplacement de Tahiti à l'est : une imposture historique. In Fève, G., & Lombardini, C.,(Dir.). *Communication et parlars en Polynésie*, 23–52. Paris, Édition : Maisonneuve-Larose.
- Raapoto, S. (1976). La famille chrétienne, *Ve'a Porotetani, notre lien*, 6, 33-36. Papeete, Édition : Église évangélique de Polynésie française.
- Raapoto, T. *Le marae, aperçu sur le sanctuaire polynésien*. Mémoire de maîtrise en théologie. Faculté de théologie protestante : Université des sciences humaines de Strasbourg, 1977.
- Raapoto, T. (1988). *Te rautiraa i te parau a te Atua e te iho tumu maohi (L'interprétation de la parole de Dieu et la culture polynésienne)*. Papeete, Édition : Église évangélique de Polynésie française. 59 p.
- Raapoto, T. (1989). *Te poroi i te nūnaa mātīhia e te Atua (Message au peuple élu de Dieu)*. Papeete, Édition : Église évangélique de Polynésie française.
- Raapoto, T. (2001). *Haapii : te à e tae atu ai i te ite (L'enseignement-apprentissage : le chemin vers la connaissance)*. Papeete, Édition : Église évangélique de Polynésie française. 83 p.
- Racine, S. *De la Parole des ancêtres à la parole contemporaine. Performance en énonciation-narration du récit oral en classe de sixième. L'exemple polynésien*. Thèse de doctorat. Linguistique. Besançon. 1991.
- Racine, S. (1994). Polynésie française et espace francophone pour une ethno-linguistique de l'énonciation, In Fève, G., & Lombardini, C.,(Dir.). *Communication et parlars en Polynésie*, 111-121. Paris, Édition : Maisonneuve-Larose.
- Regnault, J-M. (1997). Tahiti, avec et sans la bombe. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, 53, (1), 55-67. Paris, Édition : Presses de Sciences Po.
- Regnault, J.-M. (2000). Église visible et église invisible. Les fragiles équilibres expérimentés par les églises protestantes de Polynésie française, 1815-1999. *Revue d'histoire de l'Église de France*, 86, (216), 67-93. Paris, Édition : Société d'histoire religieuse de France. <https://doi.org/10.3406/rhef.2000.1396>.
- Regnault, J. M. (2007). *Tahiti malade. Malade de ses politiques*. Papeete, Editions de Tahiti.
- Regnault, J.-M. (2010). La France en Polynésie française : quelle volonté de rester présente ? *EchoGéo*, [en ligne], 11, mis en ligne le 24 février 2010. <https://doi.org/10.4000/echogeo.11506>
- Rigo, B. (2002a). Des faux malentendus au vrai différend. *Hermès, La Revue*, 1, 32-33, 297-306. <https://doi.org/10.4267/2042/14388>
- Rigo, B.(2002b). Quand les maux s'imposent aux mots et rendent possible une connaissance... *De l'écriture au corps, Bulletin du LARSH n°1*, 181-193. Papeete, Édition : Au vent des îles-ISEPP.
- Rigo, B. (Dir.). (2002c). *De l'écriture au corps, Bulletin du LARSH n°1*, Papeete, Édition : Au vent des îles-ISEPP, 201 p.
- Rigo, B. (2003). *Lieux-dits d'un malentendu culturel : analyse anthropologique et philosophique du discours occidental sur l'altérité polynésienne*. Papeete, Édition : Au vent des îles. 229 p.
- Rigo, B. (2004a). Enjeu d'une pensée métisse : déstructuration ou dialectique ? *Journal de la Société des Océanistes*, 119, 155-162. Paris, Édition : Société des Océanistes. <https://doi.org/10.4000/jso.144>
- Rigo, B. (2004b). *Altérité polynésienne, ou les métamorphoses de l'espace-temps*. Paris, Édition : CNRS éditions, 350 p.

- Rigo, B. (2005a). *Conscience occidentale et fables océaniques. La dynamique de la contradiction*. Paris, Édition : L'Harmattan. Mondes océaniques. 414 p.
- Rigo, B. (Dir.). (2005b). *L'espace-temps, Bulletin du LARSH n°2*, Papeete, Édition : Au vent des îles-ISEPP, 428 p.
- Rigo, B. (2007). Le pouvoir politique et le sacré en Polynésie. Chatti, M., & Clinchamps, N., & Vigier, S. (Dir.), *Pouvoir (s) et politique (s) en Océanie*. Actes du XIX^e colloque CORAIL, Paris, Éditions : L'Harmattan, Portes Océanes, 197-222.
- Rigo, B. (2008). Éthique, interculturalité et plurilinguisme. Hélot, C., Benert, B., Ehrhart, S., & Young, A. (Dir.), *Penser le bilinguisme autrement*, 34, 29-38, Bern Suisse, Édition : Peter Lang.
- Rigo, B. (2009). Quelle éthique pour un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel ? Vernaudeau, J., & Fillol, V. (Dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, 297-308, Paris, Édition : L'Harmattan.
- Rigo, B. (2014). Penser la diversité linguistique et culturelle à l'école. Nocus, I., & Vernaudeau, J., & Paia, M. (Dir.), *L'école plurilingue outre-mer. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, 23-29. Rennes, Édition : Presses universitaires de Rennes.
- Rigo, B. (2020). Carte d'identité et cartographie identitaire ipse, idem, indiscernable. Bidaud, C., (Dir.), *L'identité et le droit. Perspectives calédoniennes, nationales et internationales*. Actes du colloque organisé par le Laboratoire de Recherche Juridique et Économique (LARJE), 15-20. Université de Nouvelle-Calédonie, Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie.
- Robineau, C. (1978a). Réciprocité, redistribution et prestige chez les Polynésiens des îles de la Société. *Journal de la Société des Océanistes*, 34, (61), 161-168. Paris, Édition : Société des Océanistes. <https://doi.org/10.3406/jso.1978.2980>
- Robineau, C. (1978b). Découverte et connaissance des polynésiens des îles de la société : les espagnols à Tautira et le journal de Maximo Rodriguez. Mollat M., & Taillemite, E. (Dir.) *L'importance de l'exploration maritime au siècle des Lumières (à propos du voyage de Bougainville)*, 151-159. Paris, Éditions du CNRS.
- Robineau, C. (1984). *Tradition et modernité aux îles de la Société. Tome 1. Du coprah à l'atome ?* Paris, Édition : IRD ORSTOM. 488 p.
- Rochette, L. *Apports des Églises protestante et catholique à l'enseignement en langue tahitienne. Histoire, didactique et perspectives*. Mémoire de Master 2. Université de Polynésie française, 2012. 80 p.
- Rochette, L. (2019). Instructeur, pasteur, 'Orometua. Leca, A., & Tuheiava-Richaud, S. (Dir.), *Les us et coutumes mā'ohi en quelques mots*, 115-117, Papeete, Éditions : Parau. 262 p.
- Rodriguez, M. (1995). *Les Espagnols à Tahiti (1772-1776)*. Paris, Édition : Société des Océanistes.
- Rulon, H. C. (1964). Organisation, programme et livres de l'École de Papeete à sa fondation en 1860. *Journal de la Société des océanistes* 20, (20), 90-92, Paris, Édition : Société des Océanistes. <https://doi.org/10.3406/jso.1964.1911>
- Saint-Martin, C. (2013). *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*. Rennes 2. 2013. Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/2013REN20055>
- Salaün, M. (2009). Langues locales et école en contexte français : une perspective sociohistorique. Vernaudeau, J., & Fillol, V. (Coords.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, 21-33, Paris, Édition : L'Harmattan.
- Salaün, M. (2012). Renforcer l'enseignement des langues et cultures polynésiennes à l'école élémentaire. Contribution à l'évaluation de l'expérimentation ECOLPOM en Polynésie française : aspects sociolinguistiques. Rapport de recherche, ANR École plurilingue en Outre-

- mer, multigraph. (Doctoral dissertation, Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux).
- Salaün, M. (2012a). Quand la langue d'origine rencontre la forme scolaire : le cas du tahitien en Polynésie française. *Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée*, 8, 185-206. Paris, Édition : L'Harmattan. [\(hal-01222556\)](#)
- Salaün, M., & Vernaudon, J. (2012). Décoloniser la recherche, pratiquer la recherche en contexte de décolonisation, 159-174. Fillol, V., & Le Meur, P.Y (Dir.), *Terrains océaniques : enjeux et méthodes*. Paris, Édition : L'Harmattan.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie : expériences contemporaines*. Presses universitaires de Rennes. [\(hal-01131284\)](#)
- Salaün, M. (2014). L'expérimentation ECOLPOM en Polynésie Française : Aspects sociolinguistiques. Presses universitaires de Rennes. *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*. [\(hal-03030033\)](#)
- Salaün, M. (2016a). Citoyens en principe, indigènes en pratique ? L'obligation scolaire et ses dilemmes à Tahiti sous la IIIe République. *Politix*, 4, 29-52. Édition : De Boeck Supérieur. [\(hal-03020618\)](#)
- Salaün, M. (2016b). Les langues de l'école au temps des Établissements français de l'Océanie : ce que nous dit la législation coloniale, et ce qu'elle ne nous dit pas. *Bulletin de la Société des études océaniques*, 336. Papeete, Éditions : Société d'études océaniques. [\(hal-03020619\)](#)
- Salaün, M., Paia, M., & Vernaudon, J. (2016). « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis. *Enfances Familles Générations*. Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ)/ INRS-UCS. [\(hal-02994420\)](#)
- Salaün, M., Nocus, I., Vernaudon, J., & Paia, M. (2017). Les langues polynésiennes et l'école. *Langues et cité. Les langues de Polynésie Française. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*, 28, 3-5.
- Salaün, M., Paia, M., & Vernaudon, J. (2017). Paroles d'enfants sur une langue en sursis. *Langues et cité. Les langues de Polynésie Française. Bulletin de l'observatoire des pratiques linguistiques*, 28, 8-9.
- Salaün, M. (2018). Savoirs autochtones, savoirs scolaires et décolonisation de l'école. De quelques enjeux de la création d'une discipline « Langues et culture » en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française aujourd'hui. In P. Legris et al. (Dir.), *Disciplines scolaires et cultures politiques. Des modèles nationaux en mutation depuis 1945 ?* Presses universitaires de Rennes, Collection Histoire. [\(hal-03023928\)](#)
- Salaün, M., & Nocus, I. (2019). L'enseignement renforcé du reo mā'ohi au cycle 3. Évaluation d'un dispositif de prévention de l'illettrisme. *Des expérimentations pour lutter contre les inégalités, discriminations et promouvoir la mixité sociale*. Paris, Édition : La Documentation française [\(hal-03023902\)](#)
- Salaün, M. (2020). Ni race, ni classe ? À propos de la convocation de la « culture » dans l'appréhension de la difficulté scolaire en Polynésie française. *Agora débats-jeunesses*, 1, 67-79. Paris : L'Harmattan-Presses de Sciences Po. [\(hal-02932442\)](#)
- Saura, B. (1989). Théologie de la libération et théorie de la culture chez Duro Raapoto. *Bulletin de la société des études océaniques*, 20, (246), 1-15. Papeete, Édition : Société des Études Océaniques.
- Saura, B. (1993). *Politique et religion à Tahiti*. Papeete, Édition : Au vent des îles.
- Saura, B. (1996). Langue, représentation du temps-mua/muri-et vision du monde à Tahiti. *Bulletin de la Société des études océaniques*, 269-270, 18-49. Papeete, Édition : Société des Études Océaniques.
- Saura, B., & Gobrait, V. (Trad.), (1997). *Pouvanaa a Oopa. Père de la culture politique tahitienne*. Edition bilingue français-tahitien. Papeete, Édition : Au vent des îles. 461 p.

- Saura, B. (2003). Continuité des rites : le nombril des églises et le placenta des hommes en Polynésie orientale. *Journal de la Société des Océanistes*, 116, 39-52. Paris, Édition : Société des Océanistes. <https://doi.org/10.4000/jso.1171>
- Saura, B. (2004). Dire l'autochtonie à Tahiti. Le terme mā'ohi : représentations, controverse et données linguistiques. *Journal de la Société des Océanistes* [en ligne], 119, 119-137, mis en ligne le 01 décembre 2007. DOI : <https://doi.org/10.4000/jso.126>
- Saura, B. (2005). *Entre nature et culture : la mise en terre du placenta en Polynésie française*. Papeete, Édition : Haere Pō.
- Saura, B. (2008a). Quand la voix devient la lettre : les anciens manuscrits autochtones (puta tupuna) de Polynésie française. *Journal de la Société des Océanistes*, 126-127, 293-310. Paris, Édition : Société des Océanistes.
- Saura, B. (2008). *Tahiti Mā'ohi. Culture, identité, religion et nationalisme en Polynésie française*. Papeete, Édition : Au vent des îles, 536 p.
- Saura, B. (2011). *Des Tahitiens, des Français. Leurs représentations réciproques aujourd'hui*. Papeete, Édition : Au vent des îles, 148 p.
- Saura, B. (2014). L'humanité en gestation : figures polynésiennes d'une autochtonie inachevée. *Journal de la Société des Océanistes* [en ligne], (138-139), 195-208. Mis en ligne 15 décembre 2017. URL : <http://journals.openedition.org/jso/7150> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/jso.7150>
- Saura, B. (2015). *Histoire et mémoire des temps coloniaux en Polynésie française*. Papeete, Édition : Au vent des îles, 376 p.
- Serres, M. (2011). *Éduquer au XXI^e siècle* [en ligne], Le Monde.fr http://pm22100.net/docs/pdf/textes/120517-M_Serres-enseigner_au_21eme_siecle.pdf.
- Sibeud, E. (2004). Les sciences sociales à l'épreuve de la situation coloniale. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 1(10), 3-7. <https://doi.org/10.3917/rhsh.010.0003>
- Smouts, M-C. (dir.). (2007). *La situation postcoloniale. Les postcolonial studies dans le débat français*. Paris, Édition : Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- Tauria, M G. (2008). Missions chrétiennes dans le Pacifique : le rôle des missionnaires Mā'ohi (1821-1855), Christian Mission in the Pacific : the role of indigenous Mā'ohi Missionaries. *Histoire et missions chrétiennes*, 6, 73-90. <https://doi.org/10.3917/hmc.006.0073>.
- Tcherkézoff, S. (2002). *L'humain et le divin : quand les Polynésiens ont découvert les explorateurs européens au XVIII^e siècle*. Ethnologies comparées, 5, Montpellier III, Édition : Centre d'études et de recherches comparatives en Ethnologie. <http://alor.univ-montp3.fr/cerce/revue.htm>. {hal-00293575}
- Tcherkézoff, S. (2004). *Tahiti 1768. Jeunes filles en pleurs. La face cachée des premiers contacts et la naissance du mythe occidental*. Papeete, Édition : Au vent des îles.
- Tcherkézoff, S. (2005). Occident-Polynésie et retour : navigations dans l'espace-temps. Bernard Rigo (Dir.), *Bulletin du LARSH n°2, L'espace-temps en Polynésie*, 107-134, Papeete, Édition : ISEPP/Au Vent des Îles.
- Tcherkézoff, S. (2008). *Polynésie/Mélanésie. L'invention française des « races » et des régions de l'Océanie (XVI^e-XX^e siècles)*. Papeete, Au Vent des îles. 376 p.
- Toullelan P-Y& Gilles, B. (1992). *Le mariage franco-tahitien : histoire de Tahiti du XVIII^e à nos jours*. Polymages-Scoop, 192 p.
- Torrente, F. (2010). *Buveurs de mers, mangeurs de terres : histoire des guerriers d'Anaa, atoll des Tuamotu*, Papeete, Édition : Te pito o te fenua. 397 p.
- Trémon, A-C. (2007). Fils illégitimes, affiliations conflictuelles : Métissage et identité "demie" en Polynésie française. *L'Homme*, 181, 75-10, Montréal, Les Éditions de l'Homme. <https://doi.org/10.4000/lhomme.21837>
- Trémon, A-C. (2013). Citoyens indigènes et sujets électeurs. Statut, race et politique dans les Établissements français de l'Océanie (1880-1945), *Genèses*, 2, 28-48, Paris, Édition : Belin.

- Troadec, B. (1996). L'enfant de Tahiti : Prémices d'une psychologie contemporaine. *Journal de la Société des océanistes*, 102, (1), 47-62. <https://doi.org/10.3406/jso.1996.1976>
- Tuheiva-Richaud, V-S. (2000). Henri Hiro à cœur ouvert. *Ve'a Porotetani, Mensuel protestant de Polynésie française*, 2, (3). Papeete, Édition : Église évangélique de Polynésie française
- Vernier, H. (1986). *Au vent des cyclones. Missions protestantes et Église évangélique à Tahiti et en Polynésie française*. Papeete, Édition : Haere po no Tahiti. 456 p.
- Pieter de Vries & Han Seur, (1999). *Moururoa e tātou. Tei orahia mai e te mau Porinetia i nā 30 matahiti tāmata mataraa âtōmī i Pātītīfā Apatoà*. (Moururoa et nous. Ce qu'ont vécu les Polynésiens durant 30 ans d'essais nucléaires dans le Pacifique sud). Papeete, Édition : Église Évangélique de Polynésie française & Hiti Tau. 222 p.
- Weinmann, C. (1974). *L'enfant à Tahiti*. Journal de la Société des Océanistes, Paris, Édition : Société des Océanistes.

Ouvrages collectifs :

- Cahiers du Patrimoine. Ministère de la culture et du Service de la tradition orale.
- Va'a. La pirogue polynésienne. Pirae, Édition : Au vent des îles, Musée de Tahiti et des îles, Collection Culture pacifique. 197 p.

Émission radio ou TV

- D'Almeida, F. *Le siècle des émotions*, Episode : Boris Cyrulnik. La honte, le poison de l'âme. Diffusé le 21 aout 2011. Podcast Durée : 28 minutes. France Culture.
- Albert Memmi. Espace@uteurs. Bibliothèque francophone multimédia de Limoges. Durée : 34 :03. http://telechargement.rfi.fr.edgesuite.net/rfi/francais/audio/modules/actu/R118/Albert_Memmi.mp3 Orientati

SCIENCE DE L'ÉDUCATION-DIDACTIQUE

- Abdallah-Pretceille, M. (1991). Langue et identité culturelle. *Revue Enfance*, 45, (4), 305-311. Paris Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3406/enfan>.
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). Pour un humanisme du divers. *VST-Vie sociale et traitements*, Revue des CEMEA, 87, (3), 34-41. Paris, Édition : Érès.
- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Communication interculturelle, apprentissage du divers et de l'altérité. *Congrès international, année européenne du dialogue interculturel, communiquer avec les langues-cultures*, 51-57.
- Agulhon, C. (2001). Élèves du technique et du professionnel : une mobilisation problématique. *Perspectives documentaires en éducation*, 54, 25-29
- Ailincal, R., Jund, S., & Ali, M. (2012). Comparaison des écosystèmes éducatifs chez deux groupes d'Amérindiens: les Wayāpi et les Wayana. *La revue française d'éducation comparée. Raisons, comparaisons, éducations*, 8, 55-90. Paris, L'Harmattan. [\(hal-01058307\)](#)
- Ailincal, R., (2014). L'interculturel dans l'éducation de l'enfant : dynamique interactive en classe et en famille. L'exemple de deux minorités de la Guyane française. A. Karkun, A., & Costa-Fernandez, E. (Dir.), *Développement social et interculturalité : un regard croisé*, 313-331. Paris, L'Harmattan. [\(halshs-02540904\)](#)
- Ailincal, R., Ali, M., & Alby, S. (2018). Interactions épistémiques, styles interactifs et adaptation scolaire : une étude de cas en contexte multiculturel et plurilingue guyanais. *Contextes et Didactiques*, Université des Antilles/ESPE [\(halshs-02540881\)](#)
- Ailincal, R., & Delcroix, A. (2019). Éditorial Contextes et transmissions : les apports de la recherche en éducation. Les exemples de la Polynésie française, de la Nouvelle Calédonie et de l'Océanie. *Contextes et Didactiques*, Université des Antilles/ESPE [\(halshs-02540888\)](#)
- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Paquay, L., Altet, M., & Perrenoud, P. (Dir.), *Former des*

- enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 27- 40, Paris, Édition : De boeck Supérieur.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante. Altet, M., & Bourdoncle, R. (Dir.), *Recherche & formation pour les professionnels de l'éducation*, Formes et dispositifs de la professionnalisation, 35, (1), 25-41. Paris, Édition : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93. Paris, Édition : Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866>
- Altet, M., & Chartier, A. M. (2006). Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier. L'analyse de pratiques : rétrospectives et questions actuelles. *Recherche et formation*, (51), 11-25. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.465>.
- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris, Édition : Presses Universitaires de France, Collection Quadrige, 128 p.
- Barrault-Stella, L., (2018). Carte scolaire : au-delà de la « mixité », comment l'État entretient les inégalités » *Métropolitiques*. 19 avril 2018. URL : <https://metropolitiques.eu/ Carte-scolaire-au-dela-de-la-mixite-comment-l-Etat-entretient-les-inegalites.html>
- Bautier, É. (2010). Changements curriculaire : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités. Entre littéracie étendue, segmentation et contextualisation des savoirs. Ben Ayed Choukri, (Dir.) *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?* 83-93. Paris, Édition : Armand Colin.
- Bautier, É., & Rochex, J-Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, Édition : La Dispute, 105-22.
- Beaucher, H. (2011). Références bibliographiques du dossier « Le curriculum dans les politiques éducatives ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 147-158. <https://doi.org/10.4000/ries.1076>
- Berthelot, J. M. (1985). La socialisation et la scolarisation. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 78, 128-130.
- Blanchet, P. (2007). L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique. *Synergies Chili*, 3, 21-27.
- Bonnéry, S. (2010). La difficulté scolaire : fatalité ou défi pour une politique de démocratisation ? (Chapitre 4). Ben Ayed Choukri, (Dir.). *L'école démocratique : vers un renoncement politique ?* 71-82. Paris, Édition : Armand Colin. halshs-00680202
- Broccolichi, S. (1995). Orientations et ségrégations nouvelles dans l'enseignement secondaire. *Sociétés contemporaines* 21, Les mondes des jeunes, 15-27. <https://doi.org/10.3406/socco.1995.1416>
- Bronckart, J. P., & Plazaola Giger, M. I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 97-98, La transposition didactique en français, 35-58. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, (3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Chatel, E. (1995). Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales. *Revue française de pédagogie*, 112, 9-20.
- Chaves, R.-M., Favier, L., & Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe: des outils pratiques pour animer la classe*. Grenoble, Édition : Presses Universitaires de Grenoble. 115 p.
- Chartier, A. M. (2001). La culture scolaire et la composition française : deux ouvrages d'André Chervel. *Le français aujourd'hui*, 4, 114-119.

- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires : Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119, Service d'histoire de l'éducation, Paris, Édition : INRP. Consulté le 29 février 2016. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH038_3.pdf
- Chevallard, Y., & Joshua, M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, Édition : la Pensée sauvage.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis* 1, (3), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>
- Combaz, G., & Hoibian, O. (2009). La légitimité de la culture scolaire mise à l'épreuve. L'exemple de l'éducation physique et sportive dans le second degré en France. *Éducation et sociétés*, 23, (1), 189-206. <https://doi.org/10.3917/es.023.0189>.
- Cummins, J. (2001). La langue maternelle des enfants bilingues. *Sprogforum*, 19, 15-21.
- De Cock, L. (2012). Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours ». *Histoire@Politique*, 3, (3), 179-198. <https://doi.org/10.3917/hp.018.0179>.
- Dolz, J. (2008). Forme scolaire, objet enseigné et formes sociales du travail de l'enseignant. *Babylonia*, 3, 41-45. www.babylonia.ch
- Doraï, M. (2005). Concept de soi, représentations et parcours scolaires d'enfants de migrants. Un exemple d'analyse de segmentation. *Bulletin de psychologie*, 4 (4), 425-434. <https://doi.org/10.3917/bupsy.478.0425>
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et société*, 30,(1), 41-65. <https://doi.org/10.3917/ds.301.0041>
- Favre, B., & Perrenoud, P. (1988). Analyse des pratiques et évaluation formative d'un curriculum. Service de la recherche sociologique. *Évaluer l'évaluation*, 352-360. Dijon, Édition : INRAP http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_06.html
- Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses* Institut Français de l'Éducation, 98, (1), 1-24. Lyon, Édition : École Normale Supérieure de Lyon. [En ligne] <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=98&lang=fr>
- Feyfant, A. (2013), Quels contenus pour l'enseignement obligatoire ? *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, 85, (6), 1-24. Lyon, Édition : École Normale Supérieure de Lyon. [En ligne] <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=85&lang=fr>
- Filloux, J-C. (1992). Étude critique : Michel Foucault et l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 99, 115-120. <https://doi.org/10.3406/rfp.1992.2506>
- Forquin, J-C. (1983). Note de synthèse. La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *Revue française de pédagogie*, 63, 61-79. <https://doi.org/10.3406/rfp.1983.2301>
- Forquin, J-C. (1984). La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation. *Revue française de sociologie*, 25, (2), 211-232. <https://doi.org/10.2307/3321840>
- Forquin, J-C. (1991). Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux. *Sociologie et sociétés*, 23, (1), 25-39. <https://doi.org/10.7202/001246ar>.
- Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes. 202 p.
- Fraisse, P., & Breyton, M. (1959). Comparaisons entre les langages oral et écrit. *L'Année psychologique*, 59, (1), 61-71. <https://doi.org/10.3406/psy.1959.6596>
- Froidevaux, H., & Tantet, V. (1900). *L'œuvre scolaire de la France aux colonies*. Partie II. Chapitre IV. Les colonies françaises de l'Océanie. 183-203. Paris, Édition : A. Challamel. [En ligne] mise en ligne le 24 avril 2009. Source : Bibliothèque nationale de France. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426->

- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture : l'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28, (1), 215-236.
- Groux, D., & Ailincăi, R. (Éd.). (2012). *L'informel dans l'éducation de l'enfant*. Paris, France : L'Harmattan.
- Isambert-Jamati, V. (1995). *Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Savoir et formation. Paris : L'Harmattan.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie*, 169, (4), 17-28. <https://doi.org/10.4000/rfp.1301>
- Kahn, P. (2007). La lettre de Guizot aux instituteurs (juillet 1833). Éléments pour une préhistoire de la déontologie enseignante. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 40, (2), 115-125. <https://doi.org/10.3917/lsdle.402.0115>
- Lahire, B. (2008). La forme scolaire dans tous ses états. *Revue des sciences de l'Éducation*, 30, (2), 1- 30. Lyon, Édition : CNRS-UNIV-LYON 2-ENS-LYON-[halshs-00425973](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00425973)
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi* [En ligne], 109, 23-36. Mis en ligne le 01 mars 2012. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2734>
- Mangez, É. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement : une sociologie du curriculum*. Paris, Édition : Presses universitaires de France, 176 p.
- Martinand, J-L. (2014). Point de vue V – Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum. *Éducation & didactique* [En ligne], 8, (1), 65-76. Mis en ligne le 15 septembre 2016. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1886>
- Mayeur, F. (2000). André Chervel, La culture scolaire. Une approche historique. Histoire de l'éducation [En ligne], 85, mis en ligne le 12 mars 2009. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1013>
- Murati, C. (2013). L'écriture des programmes scolaires et ses enjeux en France. L'exemple des sciences économiques et sociales. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 125-42. <https://doi.org/10.4000/dse.153>.
- Narcy-Combes, J.-P. (2002). Comment percevoir la modélisation en didactique des langues. *La revue du GERAS ASp* [En ligne], 35-36, 219-230. Mis en ligne le 17 septembre 2010. <https://doi.org/10.4000/asp.1678>
- Narcy-Combes, M.-F. (2005). *Précis de didactique : devenir professeur de langue*. Paris, Édition : Ellipses, 159 p.
- Perini, A. (1986). L'Introduction du vernaculaire dans l'enseignement du premier degré de l'aire géographique tahitienne : contribution à une réflexion. Lille 3, Thèse de doctorat.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Houssaye, J. (Dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, 61-76, Paris, Édition : ESF Editeur, 351 p.
- Perrenoud, P. (1990). La géographie scolaire entre deux modèles de transposition didactique. LIFE.
- Perrenoud, P. (1994). *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation : Service de la recherche sociologique.
- Perrenoud, P. (1996). Rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance. *Éducation physique et sportive. La formation au métier d'enseignant*, Paris, Éditions de la Revue Éducation physique et sport, Dossiers EPS, n° 27 : 49-60.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), 24, (3), 487-514. <https://doi.org/10.7202/031969ar>
- Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves. *De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Paris-Bruxelles, De Boeck & Larcier.

- Perrenoud, P. (1999). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Éducation permanente*, 140, (3), 123-144.
- Prost, A., Caplat, G., & Caspard, P. (2004). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*. Paris, Éditeur : Tempus Perrin, 832 p.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Édition : Clé international. Républication en ligne pour APLV-Langues modernes.org
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Rey, O. (2010). Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? *Dossier d'actualité de la Veille Scientifique et Technologique*, 53.
- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologique de mise en œuvre.
http://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee
- Sellenet, C. (2006). Parents-professionnels : une coéducation en tension. Deana, C & Greiner, G, *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre*, 29-48. Toulouse, Édition : ERES.
<https://doi.org/10.3917/eres.grein.2006.01.0029>
- Simard, D. (2002). Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement. *Vie pédagogique*, 124, (6), 5-8. Dossier Le matériel didactique : des outils entre les mains de maîtres. Québec, Service de la diffusion, Ministère de l'Éducation.
- Tanguy, L. (1983). Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France. *Revue française de sociologie*, 24, (2), 227-254. <https://doi.org/10.2307/3321467>
- Viau, R. (1996). La motivation, condition essentielle de réussite. Berbaum, J., & Avanzini, G & al. Éduquer et former : le bilan complet des connaissances ; apprendre. *Sciences humaines*, 12, 44-46.
- Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. 3^{ème} congrès des chercheurs en Éducation. Bruxelles. 17 p.
- Vigarello, G. (2001). Les recherches de Jean-Claude Forquin, actualité et influences. *Revue française de pédagogie*, 135, 15-18. Culture et éducation : Colloque en hommage à Jean-Claude Forquin. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2787>
- Vorms, M. (2007). À l'épreuve du monde : l'éducation au sens large. *Les Études philosophiques* 82, 3, 155-267. <https://doi.org/10.3917/leph.073.0155>

SOCIOLINGUISTIQUE - LINGUISTIQUE

- Alby, S., & Launey, M. (2007). Former des enseignants dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Léglise, I., & Migge, B. (Dir.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés*, 317-348. Paris, Éditions : IRD. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00290126>.
- Alen-Garabato, C., & Boyer, H. (2007). *Les langues de France au XXI^e siècle : vitalité sociolinguistique et dynamiques culturelles*. Paris, Éditions : L'Harmattan, Collection Sociolinguistique.
- Alen-Garabato, C., & Cellier, M. (2009). L'enseignement des langues régionales en France aujourd'hui : état des lieux et perspectives. *Tréma, Revue nationale en sciences de l'éducation et didactique*, (31), 1-4. <https://doi.org/10.4000/trema.903>
- Bernabé, J. (1999). La relation créole-français : duel ou duo ? Implications pour un projet scolaire. *Langues et cultures régionales de France. État des lieux, enseignement, politiques*, Paris : L'Harmattan, 35-51.
- Bernabé, J., & Confiant, R. (2002). Le capes de créole : stratégies et enjeux. *Hermès*, 32-33, 211-223.

- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue européenne des migrations internationales* 1, (2). Charbit ,Y., & Perotti, A. (Dir.), Générations nouvelles, 95-105. <https://doi.org/10.3406/remi.1985.982>.
- Calvet, L. J. (1988, 2002 rééd.). *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Paris, Édition : Payot, 328 p.
- Calvet, L. J. (1993, 2011 rééd.). *La sociolinguistique*. Que sais-je ? Paris, Édition : Presses universitaires de France, 127 p.
- Calvet, L. J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Que sais-je ? Paris, Édition : Presses universitaires de France, 128 p.
- Calvet, L. J. (1997). *La tradition orale*. Que sais-je ? Paris, Édition : Presses universitaires de France, 128 p.
- Calvet, L. J. (2002). Extraits. *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris, Édition : Plon, 220 p.
- Calvet, L. J. (2004). La diversité linguistique : enjeux pour la Francophonie. *Hermès La Revue*, 40, 3, 287-293. Paris, CNRS Édition. <http://irevues.inist.fr/utilisation>
- Calvet, L. J. (2005a). Mondialisation, langues et politiques linguistiques. *Synergies Chili*, (1), 1-12. Santiago.
- Calvet, L. J. (2005b). Un modèle gravitationnel pour une écologie des langues. Calvet, L-J., & Griolet, P. (Dir.) *Impérialismes linguistiques hier et aujourd'hui*. Paris, Édition : Inalco-Edisud.
- Calvet, L. J. (2007). La mondialisation au filtre des traductions. *Hermès La Revue*, 49, (3), 45-57. Paris, CNRS Éditions.
- Cerquiglini, B., Alessio, M., & Sibille, J. (Dir.). (2003). *Les langues de France*. Paris, Presses universitaires de France.
- Charpentier, J.-M., & François, A. (2015). *Atlas linguistique de la Polynésie Française*. Berlin & Papeete. Mouton de Gruyter & Université de la Polynésie française.
- Chazine, J. M. (1992). *L'Enfant polynésien : son univers langagier*. Paris, Éditions : L'Harmattan.
- Clairis, C., Costaouec, D., Coyos, J.-B., & Université Paris Descartes (Dir.). (2000). *Langues et cultures régionales de France. État des lieux, enseignement, politiques*. Actes du colloque, 11-12 juin 1999, Université Paris V - René Descartes. Paris, Éditions L'Harmattan, 258 p.
- Clairis, C., Costaouec, D., Coyos, J. B. & Jeannot-Fourcaud, B. (2011). *Langues et cultures régionales de France. Dix ans après. Cadre légal, politiques, médias*. Paris, Éditions L'Harmattan, 258 p.
- Comblain, A., & Rondal, J.-A. (2001). *Apprendre les langues : où, quand, comment ?* Sprimont Belgique, Édition : Mardaga
- Coppenrath, H. (1982). Archaismes et néologismes dans le Tahitien d'aujourd'hui. *Journal de la Société des océanistes* 38, 74, 201-208. Paris, Édition : Société des Océanistes. <https://doi.org/10.3406/jso.1982.2513>.
- Costa, D. (2009). Les langues régionales au cœur des travaux sur la variation langagière : cent ans de publications de l'INRP, *Tréma*, 31, 7-14.
- Costaouec, D. (2013). Politiques linguistiques : Le cadre légal en France. José Carlos Herreras (Dir.). *Politiques linguistiques en Europe*, 137-157. Presses Universitaires de Valenciennes. halshs-00879664
- Coyos, J. B. (2007). Ecart entre connaissance et usage d'une langue minoritaire: modèles théoriques et cas de la langue basque. Viaut, A. (Dir.), *Variable territoriale et promotion des langues minoritaires*, 411-427. Édition : Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. artxibo-00139502
- Dabène, M. (2005). Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états. Chiss, J.L., David, J., & Reuter, Y. (Dir.), *Didactique du français : dons d'une discipline, collection Savoirs en pratique*, 15-34. Bruxelles, Édition : De

- Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/didactique-du-francais--9782804158699-page-15.htm>
- Di-Meglio, A. (2009). La langue corse dans l'enseignement : données objectives et sens sociétal, *Tréma*, 31, 85-94. DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.975>
- Fève, G., & Chazine, J. M., & al. (1992). *L'Enfant polynésien : son univers langagier*. Paris, Édition : L'Harmattan, 153 p.
- Fillol, V., & Vernaudeau, J. (2004). L'enfant et les langues. De l'enseignement des langues kanak dans le système éducatif calédonien : enjeux et perspectives. Jouve, D. (Dir.), *L'enfant en Océanie : Regards sur les enfants, regards d'enfants*. Actes du 16^{ème} colloque CORAIL, Nouméa, Édition : Corail, 48-68.
- Fillol, V., & Vernaudeau, J. (2004). Une école plurilingue en Océanie francophone ? *Hermès, La Revue*, (3), 294-298.
- Fillol, V., & Vernaudeau, J. (Dir.), (2005), *Stéréotypes et représentations en Océanie*. Nouméa, Édition : Corail.
- Fillol, V., (2005). Stéréotypes et représentations : parcours théoriques, pistes didactiques et question éthique, Fillol, V., & Vernaudeau, J. (Dir.), *Stéréotypes et représentations en Océanie*. Nouméa, Édition : Corail, 17-34.
- Fillol, V., & Vernaudeau, J. (Dir.), (2009). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. Cahiers du Pacifique Sud Contemporain. Paris, Édition : L'Harmattan, 322 p.
- Fraisse, P., & Breyton, M. (1959). Comparaisons entre les langages oral et écrit. *L'année psychologique*, 59, (1), 61-71. www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1959_num_59_1_6596
- Giacomo, M. (1975). La politique à propos des langues régionales : cadre historique. *Langue française*, 25. Marcellesi, J-P. (Dir.), L'enseignement des « langues régionales », 12-28. <https://doi.org/10.3406/lfr.1975.6053>
- Hamers, J.F., & Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Édition : P. Mardaga, 498 p.
- Hamers, J.F. (1988). Un modèle socio-psychologique du développement bilingue. *Langage et société*, 43, 91-102. Achard, P. (Dir.), *Conférences plénières du colloque de Nice : Contacts de langue quels modèles ?* <https://doi.org/10.3406/lisoc.1988.3003>
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, Édition : L'Harmattan, 292 p.
- Iorss, Martial T. (1961). *Grammaire tahitienne*, Papeete, Édition : Imprimerie officielle.
- Jung, A., & Urvoas, J.-J. (2012). *Langues et cultures régionales : en finir avec l'exception française*. Paris, Fondation Jean Jaurès. <https://jean-jaures.org/nos-productions/langues-et-cultures-regionales-en-finir-avec-l-exception-francaise#>
- Launey, M. (2000). Les langues de Guyane : des langues régionales pas comme les autres ? Clairis, C., Costaouec, D., Coyos, J.-B., & Université Paris Descartes (Dir.). (2000), *Langues et cultures régionales de France. État des lieux, enseignement, politiques*, Paris, L'Harmattan, 141-159. Actes du colloque, 11-12 juin 1999, Université Paris V - René Descartes. Paris, France.
- Launey, M. (2003). Quelques notions sur les langues. Cerquiglini B. (Dir.), Alessio M., Sibille J. *Les langues de France*. Paris : Presses Universitaires de France, 11-17. http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers17-09/010030212.pdf
- Launey, M. (2009). La linguistique des " petites " langues, dans le monde en général et dans l'Outremer français en particulier : aspects scientifiques, éthiques et éducatifs, Vernaudeau, J. & Fillol, V. (Dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, 69-92.
- Lavondès, H. (1972). Problèmes sociolinguistiques et alphabétisation en Polynésie Française. *Sociétés et espaces océaniens en transition : études sociales et économiques en Polynésie*

- orientale et Mélanésie du sud. Cahiers ORSTOM, Série Sciences Humaines*, 9, (1), 49-61. http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_4/sci_hum/01196.pdf.
- Léglise, I., & Puren, L. (2005). Usages et représentations linguistiques en milieu scolaire guyanais. Frédéric Tupin. *École et éducation, Univers créoles* n° 5, Economica, 67-90, Anthropos. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/Halshs-00181066>
- Léglise, I., Renault-Lescure, O., Launey, M., & Migge, B. (2013). Langues de Guyane et langues parlées en Guyane. Kremnitz, Georg. *Histoire sociale des langues de France*, Presses Universitaires de Rennes, 671-682. <hal-00847184>
- Lercari, C. (1994). *Pour une formation des enseignants de langues océaniques : conception, réalisation, évaluation, régulation d'une action pédagogique*. Institut national des langues et civilisations orientales.
- Moore, D. (2009). Plurilinguismes et francophonies à l'école du Pacifique. Vernaudo, J. & Fillol, V. (Dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, 93-114.
- Nocus, I., Guimard, P., & Florin, A. (2006). Evaluation de l'expérimentation pour l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique de la Polynésie française, Bilan d'étape pour la session n°1, Université de Nantes, Nantes, multigraph.
- Nocus, I., Guimard, P., & Florin, A., (s. d.). N°11 - Efficacité de dispositifs pédagogiques plurilingues et réussite scolaire à l'école primaire en collectivités françaises d'Outre-mer. Consulté 11 décembre 2017, à l'adresse <http://cren.univ-nantes.fr/notes-cren/n11-efficacite-de-dispositifs-pedagogiques-plurilingues-et-reussite-scolaire-lecole-primaire-en-collectivites-francaises-doutre-mer/>
- Nocus, I., Salaün, M., Fillol, V., Vernaudo, J., Colombel, C., & Paia, M. (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.
- Nocus, I., Salaün, M., Fillol, V., Vernaudo, J., Colombel, C., & Paia, M. (2013). Introduction des langues océaniques à l'école primaire : bilan d'étape du programme ECOLPOM Éducatives plurilingues. L'aire francophone entre héritages et innovations, 85, a97.
- Nocus, I., Paia, M., Vernaudo, J., Guimard, P., & Florin, A. (2014). Étude longitudinale de l'impact du dispositif d'enseignement renforcé du tahitien sur le développement des compétences des élèves (CP-CE1). Nocus, I., Vernaudo, J., & Paia, M. (Dir.), *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses Universitaires de Rennes, 175-198. hal-01914932
- Ottavi, P. (2010). Contribution Association pour le développement de l'enseignement bilingue ADEB. *Non publié*.
- Paia, M., & Vernaudo, J., & INALCO, (1999). *Tahitien: Ia ora na. Méthode d'initiation à la langue tahitienne*. Bibliothèque publique d'information, Paris, Bibliothèque Centre Pompidou.
- Paia, M., & Vernaudo, J. (2002). Le Tahitien : plus de prestige, moins de locuteurs. *Hermès, La Revue*, 32-33, 395-402. <https://doi.org/10.4267/2042/14397>
- Paia, M., (2014). L'enseignement des langues et de la culture polynésiennes à l'école primaire en Polynésie française. Nocus, I., Vernaudo, J., & Paia, M. (Dir.), *L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, 409-430. Presses universitaires de Rennes. hal-01778740
- Prevost, P. (1970). L'expansion de la zone d'influence de la langue tahitienne. *Journal de la Société des Océanistes*, 26, (28), 256-260. <https://doi.org/10.3406/jso.1970.2297>
- Prevost, P., & Copenrath, H. (1975). *Nā roto tatou i te reo tahiti : Manuel de tahitien moderne : cours élémentaire*. Papeete, Tahiti, Polynésie française : diffusion, Librairie Pureora.

- Razafimandimbina, E. La diversité linguistique à l'école : Représentations d'élèves en Nouvelle-Calédonie (à paraître 2020).
- Reea, G., & Rochette, L., (2014). La formation initiale des enseignants du premier et du second degré en langues et cultures polynésiennes. Nocus, I., & Vernaudon, J., & Paia, M. (Dir.), *L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, 431-444. [hal-01779787](#)
- Sibille, J. (2000). *Les langues régionales*, Paris, Édition : Flammarion, Collection Dominos, 128 p.
- Tetahiotupa, E. (2002). Les Langues Polynésiennes, Quelques commentaires, Rigo, B. (Dir.) *Bulletin du LARSH n°1, De L'Écriture au corps*.
- Tetahiotupa, E. (2004). Les langues polynésiennes : obstacles et atouts. *Le Journal de la Société des Océanistes*, 119, 139-153. <https://doi.org/10.4000/jso.128>
- Tirvassen, R. (2011). Curriculum et besoins langagiers en zone d'éducation linguistique plurielle *Canadian Modern Language Review*, 67, (3), 287-300. <https://doi.org/10.3138/cmlr.67.3.287>
- Tryon, D. T., & Montillier, P. (1997). *Parler tahitien en 24 leçons : méthode pratique*. Paris, Éditions : Octavo.
- Tuheiava-Richaud, V-S. (2014). Usages actuels du Tahitien, langue d'enseignement et langue de communication. Nocus, I., & Vernaudon, J., & Paia, M. (Dir.), *L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, 327-350. [hal-01779788](#)
- Vernaudon, J. & Rigo, B. (2004). De la translation substantivante à la quantification : vers une caractérisation de l'article *te* en tahitien. *Bulletin de la société de linguistique de Paris XCIX* (2004), fasc. 1, Herent, Peeters, p. 457-480.
- Vernaudon, J. (2005b). Des représentations sur les langues océaniques aux options pour leur enseignement. *Stéréotypes et représentations en Océanie, Actes du 17e colloque Corail*, 77-99. Nouméa, Édition : Corail.
- Vernaudon, J., (2007). Les langues océaniques des collectivités françaises du Pacifique : enjeux politiques, enjeux pédagogiques. Chatti, Clinchamps & Vigier (Dir.), *Pouvoir(s) et politique(s) en Océanie, actes du 19e colloque CORAIL*, 165-179. Paris, l'Harmattan.
- Vernaudon, J., & Fillol, V. (Dir.), (2009). *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, Édition : L'Harmattan, Cahiers du Pacifique Sud Contemporain, Hors-série n°1.
- Vernaudon, J., & Sam, L. (2009). La réforme plurilingue de l'école en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie Française et à Wallis et Futuna. Vernaudon, J., & Fillol, V. (Dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan.
- Vernaudon, J., (2009). Observation réfléchie et comparée des langues océaniques et de la langue française ». Vernaudon, J., & Fillol, V. (Dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, 191-206. Paris, l'Harmattan.
- Vernaudon, J., Renault-Lescure, O., & Léglise, I. (2014). *Les langues en Guyane, en Nouvelle Calédonie et en Polynésie française*. Nocus, I., Vernaudon, J., & Paia, M., (Dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, 101-124. Presses Universitaires de Rennes.
- Vernaudon, J. (2016). Quelles (nouvelles) finalités pour l'enseignement des langues polynésiennes ? *Bulletin de la société des études océaniques*, 336, 54-69. [hal-01629923](#)
- Vernaudon, J. (2020). Les langues polynésiennes et kanak, des « langues de France » en contexte de décolonisation. *Glottopol. Revue de sociolinguistique en ligne*, 34, 132-146. Université de Rouen.
- Vernier, C. (1948). Les variations du vocabulaire tahitien avant et après les contacts européens. *Journal de la Société des océanistes* 4, (4), 57-85. <https://doi.org/10.3406/jso.1948.1592>.
- Wauthion, M. (2005). Politique linguistique en Franconésie. *Linguistic Policy in the French South Pacific*. 13 p. https://www.ac-noumea.nc/IMG/pdf/moncton_2005_def.pdf.

Wilhelmiina, T. (2017). Once more, with feeling: life as bilingual. *Making sense of society*. Economic Social Research Council Writing Competition 2017 in partnership with SAGE Publishing.

OUVRAGES EN SCIENCES HUMAINES - SOCIOLOGIE

- Abdelmalek, A., (2004). Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne. *Sociétés*, 4, (4), 99-117. <https://doi.org/10.3917/soc.086.0099>
- Balandier, G. (2001). La situation coloniale : approche théorique. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1, (1), 9-29. <https://doi.org/10.3917/cis.110.0009>
- Balandier, G. (2005). Extraits- *Le grand dérangement*. Paris, Édition : Presses Universitaires de France, 122 p.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit, Collection le sens commun, 192 p.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7, (3), Les changements en France, 325-347. www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1966_num_7_3_2934
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris, Les Éditions de Minuit, Collection le sens commun, 284 p.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, (1), 3-6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P. (1982). Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques. Paris, Édition : Fayard, 243 p.
- Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol.91-92. Politiques.71-75. <https://doi.org/10.3406/arss.1992.3008>
- Damasio, A. R. (2001). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris, Édition : Odile Jacob poche. 416 p.
- Fanon, F. (1961, 2016). *Les damnés de la terre*. Paris, Édition : La Découverte.
- Fanon, F. (2015). *Peau noire, masques blancs*. Paris, Éditions du Seuil, 240 p.
- Friedman, J. (2000). Des racines et (dé) routes. *L'Homme* [En ligne], 156, 187-206. Paris, Éditions de l'EHESS, Centre d'anthropologie des mondes contemporains. Mis en ligne le 18 mai 2007. <https://doi.org/10.4000/lhomme.76>
- Mayer, N. (1974). Boudon (Raymond) - L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. *Revue française de science politique*, 24, (6), 1268-1273. www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1974_num_24_6_418761_t1_1268_0000_001
- Morin, E. (2006). Les sept savoirs nécessaires. *Revue du MAUSS*, 28, 2, (2), 59-69. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0059>
- Morin, E. (2014). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, Édition : Le Seuil, Essais. 160 p.
- Sahlins, M. (1989). Extraits. *Des Îles dans l'histoire*. Trad.de l'anglais par Jacques Revel. Paris, Édition : Hautes Etudes Gallimard & Le Seuil,
- Sahlins, M. (1976). *Âge de pierre, âge d'abondance. L'économie des sociétés primitives*. Trad.de l'anglais par Tina Jolas. Préface de Pierre Clastres. Paris, Collection Bibliothèque des Sciences humaines, Gallimard. 420 p.
- Sansot, P. (2009). *Les gens de peu*. Paris, Édition : Presses universitaires de France, 228 p.
- Sibeud, E. (2004). Post-Colonial et Colonial Studies : enjeux et débats. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 51, (5), 87-95. <https://doi.org/10.3917/rhmc.515.0087>
- Sibeud, E. (2004). Les sciences sociales à l'épreuve de la situation coloniale. *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 1, (1), 3-7. <https://doi.org/10.3917/rhsh.010.0003>
- Smouts, M.-C. (2007). Introduction / Le postcolonial pour quoi faire? Smouts, M-C (Dir.), *La situation postcoloniale : les postcolonial studies dans le débat français*. Paris, Édition :

Presses de Sciences Po, 25-66. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/la-situation-postcoloniale--9782724610406-page-25.htm>

- Smouts, M. C. (2007). *La situation postcoloniale : les postcolonial studies dans le débat français*. Préface de Georges Balandier. Paris, Édition : Les Presses de Sciences Po, 300 p.
- Tabboni, S. (2007). De l'ambivalence sociale à l'ambivalence culturelle. *Cahiers internationaux de sociologie*, 123, (2), 269-288. <https://doi.org/10.3917/cis.123.0269>.
- Taubira, C. (2006). Le droit à la mémoire, *Cités*, 1, (1), 164- 166. <https://doi.org/10.3917/cite.025.0164>

METHODOLOGIE-POSTURE DE RECHERCHE

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher. Méthodes en sciences humaines*. Édition : De Boeck Supérieur. 190 p.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2010). *L'observation directe*. François de Singly, (Dir.) Paris, Édition : Armand Colin.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris, Édition : Presses universitaires de France. 296 p.
- Becker, H. S. (2013). Préface. Écrire une thèse, enjeu collectif et malaise personnel. Hunsmann, M., & Kapp, S. (Dir.). *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales*. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Nouvelle édition [en ligne] générée le 26 juin 2018. <http://books.openedition.org/editionsehess/1277>
- Campehouth, L. V., & Marquet, J. ? & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Édition : Dunod.
- Dayer, C. (2013). Élaborer sa posture à travers la thèse. Hunsmann, M., & Kapp, S. (Dir.). *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales*. Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. Nouvelle édition [en ligne], générée le 26 juin 2018. <http://books.openedition.org/editionsehess/1277>
- Diana, C. (2012). L'enquête de terrain : la connaissance de l'autre par l'entretien. *Chercher : objets, méthodes limites et contraintes*. Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence, 99-114. hal-02478171
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les questions clés de la démarche compréhensive*. Chapitres 1 & 2. Paris, Édition : Vuibert. 256 p.
- Foucault, M. (1969). Extraits. *L'archéologie du savoir*. Paris, Édition : Gallimard, 288 p.
- Hunsmann, M., & Kapp, S. (Dir.). (2013). *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales*. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Nouvelle édition [en ligne] générée le 26 juin 2018. <http://books.openedition.org/editionsehess/1277>
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris, Édition: Armand Colin. 128 p.
- Morrisette, J., Guignon, S., & Demazière, D. (2011). Introduction. De l'usage des perspectives interactionnistes en recherche. *Recherches Qualitatives, ARQ Association pour la Recherche Qualitative*, 30 (1), 1 - 9. [Hal-01502263](http://hal-01502263)
- Olivier de Sardan, J-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquêtes [En ligne]*, 1, 71-109. Mise en ligne le 10 juillet 2013. <https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Olivier de Sardan, J-P. (1995). Extraits. *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*. Paris, Édition : Karthala. 224 p.
- Olivier de Sardan, J-P. (2004). La rigueur du qualitatif. L'anthropologie comme science empirique. *Espaces Temps*, 84-86, 38-50. Christian Delacroix (Dir.). L'opération épistémologique. Réfléchir les sciences sociales. <https://doi.org/10.3406/espat.2004.4237>
- Olivier de Sardan J-P.(2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Bruxelles, Édition : Academica. 365 p.
- Olivier de Sardan, J-P. (2013). Le projet de thèse. Un processus itératif. Hunsmann, M., & Kapp, S. (Dir.). *Devenir chercheur. Écrire une thèse en sciences sociales*. Paris, Éditions de l'École

des Hautes Études en Sciences Sociales. Nouvelle édition [en ligne] générée le 26 juin 2018.
<http://www.books.openedition.org/editionsehess/1277>

- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain*. Paris, Édition : Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Édition : Armand Colin.
- Thibeault, E-N. (2010). A propos de la méthodologie des entretiens de groupe focalisés (focus group en anglais). *Adjectif : analyses et recherches sur les TICE. Revue d'interface entre recherches et pratiques en éducation et formation*. Texte du 14 mars 2010.
<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article58>.
- Vaidis, D., & Halimi-Falkowicz, S. (2007). La théorie de la dissonance cognitive : une théorie âgée d'un demi-siècle. *Revue électronique de Psychologie sociale*, 1, 9-18.
<Http://RePS.psychologie-sociale.org>

JURIDIQUE

- Argentin, S., & Moyrand, A., (2014). Les langues polynésiennes au sein de l'école : entre malentendus linguistiques et crispations juridiques, in I. Nocus, J. Vernaudeau, M. Paia (Dir.), *L'école plurilingue en Outre-mer : Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Rennes, Édition : Presses universitaires de Rennes, 313-326.
- Cetout-Gérard, P. (2015). *Code de l'éducation pour la Polynésie française*. Papeete, Édition : Centre Polynésien d'Impression, 584 p.
- Debène, M. (2011). *Langues de Polynésie Française et la Constitution Liberté, Égalité, Identité*. Victoria University of Wellington Law Review 42, (2), 307- 329.
<https://doi.org/10.26686/vuwlr.v42i2.5131>
- Debène, M. (2011). *La charte de l'éducation de Polynésie française*. Site du Vice-rectorat de Polynésie française. 6 p.
- Debène, M. (2013). Francophonie océanienne et statut juridique du plurilinguisme, *Hermès, La Revue*, 65, 105-111.
- Lechat, P. & Argentin, S. (2011). *Éléments pour une introduction juridique au système éducatif polynésien*. Papeete, Édition: Haere pō no Tahiti. 139 p.
- Lechat, P. (2015). Brève présentation des institutions de la Polynésie française et des compétences en matière éducative. Cetout-Gérard, P. *Code de l'éducation pour la Polynésie française*. Papeete, Édition : Centre Polynésien d'Impression, 584 p.
- Moyrand, A. (2013). Introduction à l'étude des institutions politiques et administratives de la Polynésie française. Loi organique statutaire du 27 février 2004. 146 p. *Journal de droit compare du Pacifique (Comparative law journal of the Pacific)*. Volume III (2014).
- Tuheia-Richaud, V-S. (2013). *Ua mana te ture : les premières lois de Tahiti, Mo'orea, Me'eti'a, 'Anā, 'Au'ura, Mātea, Teti'aroa, de Ra'iātea, Taha'a, Porapora, Maupiti et de Huahine, Mai'aoiti : 1819-1842*. Tome 1. Papeete, Édition : Haere pō. 488 p.
- Venayre, F. (2009). L'emploi en Polynésie française : situation actuelle et difficultés d'interprétation. *Revue juridique polynésienne*. Université de Polynésie française, 15, 35-64.
<Halshs-00645556>

ECONOMIE

- Institut de la Statistique de la Polynésie Française 2012
- Institut de la Statistique de la Polynésie Française 2014.
- Institut de la Statistique de la Polynésie Française 2018. Enquête emploi 2018. Connaître l'évolution du marché de l'emploi en Polynésie française. Archipel de la Société. www.isp.pf

- Institut de la Statistique de la Polynésie Française 2018. Torterat et Bolduc. INSEE Première n°1721 novembre 2018. www.insee.fr
- Donzel, F., & Massuyeau, B., & Vucher-Visin, J. (2004). *L'économie polynésienne post CEP. Une dépendance difficile à surmonter 1995-2003*. Synthèse, 1-33. Papeete, Édition : Comptes Economiques Rapides pour l'Outre-Mer (CEROM), 145 p.
- Guigue, A. (2015). L'autonomie fiscale de la Polynésie française. *Special Issue XVIII*, 25-38.
- Herrera, J., & Merceron, S. (2010). *Les approches de la pauvreté en Polynésie française : résultats et apports de l'enquête sur les conditions de vie en 2009*. [Document de travail n°13]. Paris, Edition : Agence Française de Développement, 2010, 106 p.
<http://www.documentation.ird.fr/hor/fdi:010051341>

LITTERATURE

- Castro-Koshy, E., & Aurima-Devatine, F., & Tehei'ura, M., & Devatine, T. (2016). Discussion sur « Pina'ina'i : écho de l'esprit et des corps ». *Journal de la Société des Océanistes*, [en ligne], (142-143), 99-115. Mis en ligne le 31 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/jso/7603>
- Devatine, F. (2006), Langue, oralité. Huffer, E., & Saura, B. (Dir.), *Tahiti, regards intérieurs*, 133-161.
- Devatine, F. (2015). Je dis merci à mes ancêtres. Chantal Spitz (Dir.), *Littéramā'ohi*, 22, 52-73.
- Devatine, F., & Castro-Koshy, E., (2016). Poétiques, éthique et transmission sur la toile : l'univers littéraire et le patrimoine culturel de Flora Aurima-Devatine, Nathalie Heirani Salmon-Hudry et Chantal Spitz, *Anthrovision* [en ligne], 4, 1. Mis en ligne 31 décembre 2016, <https://doi.org/10.4000/anthrovision.2307>
- Devatine, F. A. (2017). *Tergiversations et rêveries de l'écriture orale*. Papeete, Édition : Au vent des îles.
- Faessel, S. (1995). Au confluent de deux cultures. L'Île des rêves écrasés de Chantal Spitz. Angleviel, F. (Dir.). *Parole, communication et symbole en Océanie: actes du septième Colloque CORAIL*, 7, 233-246. Paris, Edition : L'Harmattan.
- Hiro, H. (1985). *Pehepehe i taù nunaa*. Tupuna Productions.
- Pambrun, J. M. T. (2010). *Henri Hiro. Héros polynésien*. Biographie. Papeete, Édition : Puna Honu, 492 p.
- Scemla, J. (1986). *Lecture critique des Immémoriaux de Victor Segalen* (vie et mort d'une culture) (Vol. 1). Papeete, Édition : Haere po no Tahiti.
- Sultan, P. (2010). Peut-on parler de "Littérature polynésienne francophone" ? Chantal Spitz (Dir.), *Littérama'ohi*, 18, 136-146.
- Spitz, C. (2000). Rarahu iti e, autre moi-même. *Bulletin de la société des études océaniques*, 220, Papeete, Édition : Société des études océaniques.
- Spitz, C. (2002). Les cris d'une tahitienne. *Hermès*, 32, (33), 197-204, Fascicule thématique « La France et les Outre-Mers : l'enjeu multiculturel ». Paris, CNRS Éditions. <http://irevues.inist.fr/utilisation>
- Spitz, C. (2003). Où en sommes-nous cent ans après la question posée par Gauguin : D'où venons-nous ? Que sommes-nous ? Où allons-nous, 100-107. *Paul Gauguin. Héritage et confrontations. Actes du colloque des 6, 7 et 8 mars 2003 à l'Université de la Polynésie*.
- Spitz, C. (2003). Langue domination langue libération. *Littérama'ohi*, 4, 40-43.
- Spitz, C. (2004). Introduction aux rencontres océaniques. *Littéramā'ohi Spécial : rencontres océaniques*, 5, 44-45.
- Spitz, C. (2016). Cannibalisme identitaire. Chantal Spitz (dir.), *Littéramā'ohi*, 23, 34-40

RESSOURCES OFFICIELLES- RAPPORTS OFFICIELS

Conseil de l'Europe, 2000. Edition Didier

Chambre territoriale des comptes de la Polynésie française (CTC). *Collectivité de la Polynésie française. Politique de l'Éducation (Polynésie française). Rapport d'observations définitives*, 2014, 171 p.

Conseil National Evaluation du Système sCOlaire (CNESCO). *Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Rapport scientifique. Paris, CNESCO, 2016, 136 p. www.cnesco.fr

Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR). *Évaluation de la convention État-Polynésie française sur l'éducation. Rapport n°2016-018 Février 2016*.

Loi du pays n°2017-15 du 13 juillet 2017 relative à la charte de l'Éducation de la Polynésie française (NOR : DEE1621660LP). Journal Officiel de la Polynésie n°47, 2017 à la page 3811.

Ministère de l'Éducation Nationale. *Enseigner primaire et secondaire. Baccalauréats général et technologique*. Bulletin officiel n°43 du 24 novembre 2016. <http://education.gouv.fr> Mis à jour en novembre 2018.

Biaux-Altmann. *Valorisons les langues d'outre-mer pour une meilleure cohésion sociale. Délégation à l'Outre-mer*. [rapport public]. Paris. Conseil économique, social et environnemental, 2019, 170 p. Date de remise 11 juin 2019. Document consulté sur le site www.vie-publique.fr.

Carcassonne. *Étude sur la compatibilité entre la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires et la Constitution Rapport au Premier ministre*. Paris, La documentation Française, 1998, 131 p. Document consulté sur le site www.vie-publique.fr.

Cerquiglini. *Les langues de la 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. Paris, 1999, 9 p. Document consulté sur le site www.vie-publique.fr.

Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946. <http://www.conseil-constitutionnel.fr/conseil-constitutionnel>.

Poignant. *Langues et cultures régionales. Rapport au Premier ministre*. Paris, 1998, 72 p. Document consulté sur le site www.vie-publique.fr.

Salaün, M. Renforcer l'enseignement des langues et cultures polynésiennes à l'école élémentaire. Contribution à l'évaluation de l'expérimentation ECOLPOM en Polynésie française : aspects sociolinguistiques. [Rapport de recherche] Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux. 2012. [hal-03030063](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03030063)

Salaün, M., Nocus, I., Guimard, P., Florin, A. L'enseignement renforcé du reo ma'ohi au cycle 3 comme prévention et lutte contre l'illettrisme en Polynésie française. [Rapport de recherche] Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, Université de Nantes, EHESS, Paris. 2014. [hal-03030079](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03030079)

CONFERENCES ENREGISTREES

Pasquinelli Elena « Mon cerveau, ce héros : mythe et réalité ». Chargé de l'institut d'études cognitives. École normale supérieure. Enregistrement France Culture 2012. Durée : 2 heures.

Gueguen, (2014). Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau. Émission France Culture. Novembre 2018.

SOURCES ARCHIVISTIQUES

SPAA, Archives de Tipaerui :

Fonds du Gouverneur Dossier 48 W (la totalité des dossiers sur l'enseignement)

Fonds de la Subdivision des îles Sous le Vent : Dossier 144

Journal officiel des EFO. Actes du gouvernement local. Décision n°519 à Papeete, le 14 août 1928.

Bulletin pédagogique et administratif des Instituteurs et institutrices des Établissements français d'Océanie, n°1 Avril 1939- Papeete Imprimerie du Gouvernement

COLLOQUE- COLLECTIFS- JOURNAUX- BULLETINS

Bulletin *Ve'a porotetani* n°2, Mars 2000. Numéro spécial consacré à Henri Hiro.

Laboratoire des sciences du langage. Communication et parlars en Polynésie : séminaire de recherches, 1992-1993 Laboratoire des sciences du langage, Université française du Pacifique, Tahiti. Édité par Guy Fève et Christian Lombardini. Paris, France : Maisonneuve-Larose, 1994.

« ARCHIPOL, le cahier des archives de la Polynésie » Te Piha Faufa'a Tupuna n° 12. Administration, circulation, santé, éducation : un siècle de problèmes et de progrès aux Tuamotu 1850-1940. » Ministère de la culture, de l'artisanat, du patrimoine et de la promotion des langues polynésiennes. 2009. <http://www.archives.pf/archipol-le-cahier-des-archives/>.

Colloque école plurilingue en Outre-mer. (2014). L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : (I. Nocus, J. Vernaudon, & M. Paia, Éd.). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.

Régnault, 2016. Conférence du 11 mars 2016 à l'Assemblée territoriale.
