

Langues locales et École en contexte français : une perspective sociohistorique

Marie Salaün

Paris 5 René Descartes et IRIS (EHESS-CNRS)

marie.salaun@paris5.sorbonne.fr

Les situations néo-calédonienne, polynésienne, vanuataise, wallis-et-futunienne ou encore guyanaise sont extrêmement diverses, que l'on s'attache au contexte sociolinguistique, à la nature des revendications culturelles des populations autochtones ou encore à la façon dont l'École, en tant qu'institution, a au cours de ces trente dernières années accédé aux demandes d'adaptation de ses curricula et de ses méthodes pédagogiques. La diversité même des conditions dans lesquelles le plurilinguisme est envisagé aujourd'hui dans ces différentes collectivités est sans aucun doute le produit d'expériences assez incommensurables. Pourtant, les contextes contemporains ont ceci en commun qu'ils partagent des racines historiques, ce qu'illustre la place de la langue française comme langue d'enseignement dans les systèmes éducatifs de ces collectivités. En quête de ce qui pourrait en quelque sorte faire figure de « plus petit dénominateur commun », cet article vise donc à rendre compte des spécificités du cadre français, car c'est bien de la République et de sa langue officielle, au singulier, dont il faut repartir pour comprendre de quoi procèdent les politiques scolaires aujourd'hui mises en œuvre. Le premier passage obligé est un détour par l'histoire coloniale, que nous nous proposons de reconsidérer au-delà des stéréotypes de l'historiographie *main stream*. Nous essayerons ensuite de rendre compte du paradoxe suivant : pourquoi le monopole de la langue française a-t-il été défendu avec autant de vigueur alors même que la France entendait réviser en profondeur les liens qui unissent la Métropole à son Outre-Mer, changement de cap que l'on fait généralement remonter au discours de Brazzaville (1944) ? Enfin, nous présenterons quelques uns des enjeux que représente, pour la France d'aujourd'hui, la reconnaissance de la légitimité des langues locales comme langues d'enseignement et de culture.

Détour par l'histoire coloniale

Un point commun entre les situations décrites dans ce recueil est que, pour les populations autochtones, l'École est une institution foncièrement allochtone. Elle est indissociablement liée au fait colonial et, pour ce qui nous intéresse, à l'expansion coloniale d'un pays en particulier, la France.

L'impérialisme français a ceci de spécifique, quand on le compare à celui des autres puissances européennes (Grande-Bretagne, Belgique, Pays-Bas, Portugal, etc.), qu'il semble attacher une place essentielle à la langue française comme véhicule de la « civilisation » que la France se propose, officiellement, de répandre dans ses colonies, au nom de la « mission civilisatrice ». Du coup, et je cite Antoine Léon (1991, p. 55) :

« l'enseignement colonial est habituellement identifié, ou ramené, aux efforts déployés pour imposer la langue du colonisateur. »

Cette hégémonie de la langue française, qui va de pair avec une négation quasi-systématique des langues locales, constitue à première vue une spécificité française qui n'a pas d'équivalent chez les autres nations colonisatrices.

Pourquoi cette exception française ?

L'argument le plus fréquemment mobilisé est celui du jacobinisme républicain et on peut faire l'hypothèse d'une continuité entre la politique linguistique de l'État dans les régions de France et celle menée dans ses colonies. Les Kanak, les Wallisiens, etc., auraient été finalement traités comme l'ont été les Bretons ou les Basques dans l'espace métropolitain, ce que semblent confirmer bien des témoignages d'élèves qui montrent combien étaient similaires les techniques disciplinaires mises en œuvre pour bannir l'usage des langues maternelles à l'école – je pense ici à la pratique du « symbole ».

En France, on connaît le processus proprement politique, qui commence à la Révolution, et au terme duquel, notamment par le biais de la scolarisation, un ensemble déterminé de « sujets parlants » (des langues différentes, car pour une majorité de Français, à la veille de la Révolution, la langue française est une langue étrangère) s'est trouvé pratiquement amené à accepter la langue officielle. On pense bien évidemment aux travaux pionniers de de Certeau, Julia et Revel (1975), sur la fameuse enquête de l'abbé Grégoire qui a préparé pour la Convention Nationale en 1794 un rapport de 28 pages au titre sans ambiguïté : *Sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française.*

Du français, langue officielle

L'officialisation d'une langue, ce qui revient à en faire l'étalon de toutes les pratiques linguistiques, est proprement en France une affaire d'État. L'intégration dans une même communauté linguistique est un produit de la domination politique, sans cesse reproduit et actualisé par des institutions (les médias, l'Académie française et... l'École) (Bourdieu, 1982).

Comme l'ont montré les historiens qui ont décrit les mécanismes d'intégration « à la française », les modalités historiques de fabrication des citoyens et les processus d'homogénéisation de l'identité nationale, il est impossible de dissocier l'idée nationale du progressif arasement des particularismes locaux, linguistiques, identitaires et plus généralement culturels qui s'est opéré dans la France de la fin du XIX^e siècle. La langue française est non seulement devenue la langue de la sphère publique, mais elle est devenue aussi « naturellement » la seule langue de la citoyenneté.

Mais peut-être est-il temps d'évoquer quelques pistes pour une relecture critique du « passif » linguistique, dans la mesure où les historiens ne rendent pas toujours justice à la complexité de la mise en œuvre des politiques scolaires et linguistiques sur le terrain colonial

Pour une relecture critique du bilan colonial

Les colonies ne sont pas la France métropolitaine.

Considérer que ce qui s'est passé dans les colonies n'est qu'une simple exportation du modèle républicain est problématique dans la mesure où cette image de la France intégratrice et assimilatrice se brouille singulièrement lorsqu'il s'agit des colonies. Au sommet de la hiérarchie indigène, on trouve les « indigènes citoyens français » issus des anciennes colonies (Guyane, Réunion, Antilles), des Établissements français de l'Inde et des quatre communes du Sénégal, du royaume de Pomaré à Tahiti qui, pour des raisons historiques, se sont vus attribuer la citoyenneté française. Il s'agit d'une minorité. L'immense majorité des indigènes de l'Empire est qualifiée juridiquement de « sujets ». La France aux colonies rompt « le compromis républicain » en distinguant la nationalité de la citoyenneté, deux notions qui ont été progressivement confondues sur le terrain métropolitain où tout Français est citoyen (actif ou passif) et que tout citoyen est français (Saada, 2003). Le clivage français *versus* étrangers cède la place aux colonies au clivage citoyens *versus* sujets. Les « sujets d'Empire » sont français par nationalité mais non citoyens. La justification consiste à avancer l'idée d'une inapplicabilité du Code Civil à des individus dont les coutumes

les tiennent très éloignés de la civilisation française, d'où la création du « statut personnel » supposé respecter les us et coutumes des peuples assujettis dans le domaine du droit privé.

Les Français n'ont pas le monopole de la glottophagie

Sans remettre en cause la glottophagie du colonialisme français, pour reprendre l'expression de Louis-Jean Calvet (1974), il faut rappeler le fait que les Français n'ont pas le monopole de l'imposition de leur langue dans les écoles fréquentées par les populations autochtones. Pour ne prendre que deux exemples, on peut citer d'une part l'éphémère république d'Hawaii, qui interdit l'usage de la langue hawaïenne dans les écoles en 1896, législation qui ne sera remise en cause qu'en 1986, sous la pression du mouvement Punana Leo visant la création d'écoles maternelles d'immersion en hawaïen (Kamana & Wilson, 2006), d'autre part le cas néo-zélandais, et là, si l'on s'en tient aux conclusions de la commission d'enquête du tribunal de Waitangi en 1985, c'est bien une politique du « tout-anglais » qui a été poursuivie par les inspecteurs, les administrateurs et les enseignants, dans les *native schools* qui ont existé de 1867 à 1969 – même si on ne trouve pas de législation officialisant l'interdiction de la langue maori¹.

Il faut être vigilant : on a tendance à se représenter une colonisation de type britannique plus souple, plus pragmatique, plus respectueuse des cultures locales, contre une rigidité républicaine française assimilationniste et négatrice du fait indigène. En réalité, à la lumière des témoignages des élèves, donc du terrain, on réalise que le modèle de l'administration indirecte et celui de l'administration directe ont finalement plus en commun qu'on ne veut bien le dire, ce qui montre qu'on est surtout face à des idéaux-types qui ne peuvent être analysés qu'à l'aune des pratiques.

Les sources coloniales, notamment la législation, ne doivent pas être prises au pied de la lettre

Cette question des pratiques – au-delà des principes – nous renvoie à une autre : celle des sources. Les sources les plus immédiatement accessibles sont de nature administrative. Elles ne laissent aucun doute : que l'on considère la législation scolaire ou les rapports des administrateurs, on observe une constance dans la réaffirmation de faire du français la seule langue d'enseignement, avec pour corollaire, la péjoration des langues locales.

1. < http://www.waitangi-tribunal.govt.nz/doclibrary/public/wai262/knowledge-cultural_pr/Chapt05.pdf > : 245. C'est en 1987 que le reo Maori devient langue officielle à côté de l'anglais.

Au sein du lobby colonial qui se met en place dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, des voix se font parfois entendre en faveur d'une prise en compte des langues indigènes. Mais s'il y a controverse, elle porte avant tout sur la méthode, l'objectif restant que tous les sujets de l'Empire colonial soient « francisés » à terme, au moins d'un point de vue linguistique. L'hégémonie de la langue de la Métropole n'a pas d'adversaires, mais il y a les partisans de la méthode directe, prônant l'emploi du français dès les premiers jours de classe, et ceux de la méthode indirecte, qui souhaitent un apprentissage du français par traduction après une alphabétisation dans les langues locales. Mais pour qu'une telle opposition puisse naître, encore faut-il que l'on reconnaisse précisément l'existence de « langues » indigènes, ce qui nous ramène à la question des représentations linguistiques.

La littérature coloniale abonde de descriptions qui témoignent, au-delà d'une profonde incompréhension, de la prégnance des préjugés sur la « primitivité » des langues du Pacifique. Ethnographes, administrateurs, mais aussi missionnaires s'accordent sur une prétendue « pauvreté » de ces langues. Pauvres, elles le seraient au sens où elles seraient incapables, selon les contemporains, de véhiculer les idées de cette civilisation incarnée par la France. Elles seraient en particulier inaptes à rendre compte des abstractions, que la mentalité indigène est supposée ignorer. Mais elles sont aussi reconnues comme extrêmement complexes et c'est au nom de la difficulté pour un Européen de les maîtriser qu'elles ne méritent finalement pas qu'on s'y intéresse.

Multilinguisme, pseudo « complexité » des langues et nécessité de l'assimilation ont toujours servi de prétexte à l'imposition de la langue française. Voici un exemple de justification de l'abandon précoce, 10 ans après la prise de possession, de l'enseignement en langues kanak :

« [...] Les essais d'enseignement simultané du français et des idiomes calédoniens, tentés dans la colonie, présentent des inconvénients assez graves pour faire condamner le système. Notre alphabet fournissait, il est vrai, ses caractères à la représentation des sons canaques, qu'aucun signe n'avait, d'ailleurs, encore fixés : mais il fallait, pour cela, donner à bon nombre de lettres, une valeur inusitée dans notre prononciation et toute de convention entre l'instituteur et l'élève. Aussi, ce dernier, ramené à l'étude du français, ne pouvait-il que s'étonner de voir le même caractère, noter un son différent de celui qui avait été attribué dans une autre leçon. Il n'est pas besoin d'insister pour faire comprendre quel trouble et quelle confusion devaient en résulter dans des intelligences naturellement paresseuses et, jusqu'à présent, peu assouplies. Et puis, quel motif pourrait-on invoquer en faveur de cet enseignement méthodique de leurs idiomes, à des populations qui n'ont jamais eu de littérature, dont le passé

n'a d'autre histoire que des traditions orales remontant à peine à deux ou trois générations et portant le cachet de la superstition ou de la plus niaise crédulité : à des populations, enfin, qu'il s'agit d'initier à un degré d'association qu'elles ne sauraient atteindre d'elles-mêmes, la nationalité, par leur fusion successive avec notre population coloniale ? C'est donc le français et cette langue seule, qu'il faut d'abord apprendre à leurs enfants². »

On reste frappé par l'absence de curiosité des Français à l'égard de ces langues. Le mépris est donc ce qui définit le mieux l'attitude des autorités coloniales : les indigènes n'ont pas de langues ou du moins pas de langues leur permettant d'avancer dans la civilisation ni, surtout, de participer utilement à la colonisation. Il faut donc dès lors s'attacher à leur en donner une, qui sera bien sûr le français.

À considérer la législation des différentes colonies, l'administration n'a de cesse de proclamer l'obligation du français dans les écoles indigènes. Mais le fait même que l'administration se sente obligée de réitérer cette obligation en dit long sur la difficulté à faire respecter sa volonté et on peut en déduire que, dans les faits, la pratique quotidienne des enseignants, aussi bien dans les écoles des missions que dans celles de l'administration, va à l'encontre de la volonté affichée. Comment expliquer ce décalage entre la fermeté des principes et l'échec relatif de leur application ?

On peut souligner le caractère velléitaire de la politique linguistique. Comme en témoignent la relative pauvreté des fonds d'archives et la difficulté à évaluer le niveau atteint par les élèves pendant cette période coloniale, l'administration paraît en fait fort peu se soucier des contraintes (matérielles et humaines) objectives contre lesquelles tout projet d'imposer efficacement le français bute. Dès lors, la question de la langue enseignée dans les écoles indigènes doit d'abord être comprise comme une question politique, régulièrement instrumentalisée car enjeu des multiples rivalités qui divisent le monde colonial : elle ressort surtout comme un moyen pour stigmatiser des opposants politiques. On retrouve ainsi généralement un double clivage : le premier oppose les représentants de l'État et ceux des Missions, le second oppose l'administration aux colons, accusés de vouloir maintenir les indigènes dans l'ignorance de la langue des Droits de l'Homme pour mieux les exploiter.

Une question ambiguë : les langues indigènes à l'école missionnaire

La question est complexe, mais il semble trop simple d'imaginer que les missionnaires, catholiques et surtout protestants, ont systématiquement œuvré en faveur des langues locales.

2. Extrait du *Moniteur* du 4 novembre 1866, cité par Gorodé (1995, p. 23-24).

Aussi étroites qu'ont pu être les relations entre pouvoir temporel et pouvoir spirituel dans l'entreprise coloniale, il n'est pas inutile de rappeler que les objectifs de l'action missionnaire ne coïncidaient pas nécessairement avec ceux des États dont elle était originaire et qu'il y a forcément, par définition, un malentendu fondamental : l'administration voit dans l'école un instrument de francisation et le moyen de faire émerger une petite élite indigène utile à la colonisation, alors que les missionnaires veulent transmettre le message biblique et former leurs propres auxiliaires, entreprise d'autant plus facilement réalisable qu'elle passait par la langue de leurs ouailles. Pour autant, il ne faut pas sous-estimer le patriotisme des missionnaires et surtout rappeler que leurs propres représentations linguistiques étaient bien souvent conformes à l'air du temps. J'en prendrai un seul exemple, mais on pourrait les multiplier, avec cet extrait du *Compte-rendu des Conférences Ecclésiastiques du Vicariat apostolique de la Nouvelle-Calédonie* en 1908 où l'on retrouve bien ces deux aspects, « pauvreté » et « complexité » des langues indigènes :

« Les langues indigènes, si *multipliées*, si *différentes*, *difficiles* à apprendre à fond, *peu riches* en expression pour rendre les idées chrétiennes, sont un obstacle à la facile et claire exposition de la Doctrine. Il convient de les considérer comme un pis-aller provisoire, nécessaire pendant longtemps encore, en attendant que les jeunes générations, formées dans les écoles à la langue française, aient remplacé les vieux³. »

Pourquoi la résistance glottocentrique a-t-elle perduré jusqu'aux années 1980 ?

La question ici est : comment expliquer que la prise en compte des langues locales dans les systèmes éducatifs du Pacifique français (et ailleurs) soit aussi récente, sachant que la période coloniale, *stricto sensu*, s'arrête au lendemain de la Seconde Guerre mondiale (à l'Indépendance pour le Vanuatu) ?

Un rendez-vous manqué de la Quatrième République avec la « diversité culturelle » ?

Aux colonies, la République a inventé un espace juridique spécifique pour des Français non citoyens, les « indigènes » : ce statut sert dans la pratique de verrou entre deux types de populations, les sujets et les citoyens. Ce verrou sautera en 1946 avec l'avènement de l'Union française. Alors que le principe

3. Vicariat apostolique de la Nouvelle-Calédonie, *Compte-rendu des Conférences Ecclésiastiques*, 6^e fascicule, 1908, St-Louis, Imprimerie catholique, p. 11. Souligné par moi.

du « statut personnel » justifiait jusqu'alors la ségrégation entre sujets et citoyens, il devient possible en 1946 d'accorder la citoyenneté à des individus gardant leur statut personnel. En d'autres termes, il devient pensable de créer un citoyen français aux coutumes particulières non conformes au Code civil. Mais l'épisode fera long feu car l'heure n'est plus à l'aménagement de l'ordre impérial, mais aux indépendances. Le droit colonial tombe en désuétude, les tentatives de codifications des coutumes aussi. Paradoxalement, on peut dire qu'avec la disparition de l'Empire, s'est refermé un espace possible de réflexion sur la diversité des « us et coutumes » ainsi que la diversité des « normes » puisqu'au fond, la France républicaine s'est alors rétractée dans ses frontières et concentrée sur une problématique centrale : l'intégration des étrangers (les immigrés) en France métropolitaine (Merle, 2005).

Quand l'assimilation devient « efficace » ...

On doit ensuite rappeler que la volonté assimilationniste, présente en germe dans l'idéologie coloniale, mais de fait contrecarrée par le régime d'exception auquel reste soumis les populations, va s'exprimer de manière beaucoup plus efficace à partir des années 1950. L'École, avec la généralisation de la scolarisation primaire puis secondaire, l'homogénéisation des enseignements, la disparition d'une scolarisation indigène spécifique et l'alignement sur ce qui se fait en Métropole, va puissamment contribuer au projet d'assimilation.

Idéalement, dans les années 1970, rien ne distingue l'expérience scolaire d'un enfant des DOM-TOM de celle d'un enfant métropolitain. Vœu pieu de la période coloniale, le « tout-français » est devenu une réalité.

Une question politique avant d'être une question pédagogique ?

Le troisième facteur est sans doute le plus puissant pour expliquer les résistances à l'introduction de l'enseignement des langues, il s'agit de la politisation de la question linguistique.

La prise en compte des langues maternelles à l'École est au cœur des revendications culturelles, politiques et économiques qui émergent à la fin des années 1960. Dès lors, les considérations pédagogiques sont écartées : revendiquer que l'enfant puisse être accueilli à l'école dans la langue de son foyer est perçu comme une contestation de la langue française. L'idéologie du « tout-français » prend un visage radicalement nouveau au moment de l'émergence des revendications nationalistes : la contestation du monopole du français dans la sphère publique est assimilée à une contestation de la présence de la France et de ses ressortissants, voire à une menace pour l'intégrité de la République.

Face à l'attitude de non-recevoir des autorités pédagogiques françaises de ces années 1970 et 1980, la dimension proprement politique dont est investie la question des langues d'enseignement va contribuer à obscurcir considérablement les enjeux et, jusqu'à aujourd'hui, servir pour certains à discréditer les revendications linguistiques.

Il semble, quand on parle de diversité linguistique dans la République, qu'il faille toujours faire amende honorable et se défendre de le faire par « militantisme », ce qui impliquerait, étrangement, qu'on le fasse dès lors pour de « mauvaises raisons ». Je citerai ici la première phrase du rapport au Ministre de l'Éducation Nationale et à la Ministre de la Culture sur les langues de France, rédigé par Bernard Cerquiglini, en 1999 : « La mission confiée au rapporteur, telle qu'il l'a comprise, concerne les savants, et non les militants⁴ ».

On retrouve cette vieille distinction, faite en son temps par Max Weber (2002) entre le « savant » et le « politique », qui sous-entend, d'une part, que les deux s'excluent, d'autre part, que le premier est beaucoup plus légitime que le second. Pour autant, cette volonté de laisser la question linguistique comme en apesanteur, au-dessus des considérations politiques, appelle deux remarques. Premièrement, la question de la prise en compte des langues n'est pas plus « politique » que ne l'était celle de la laïcisation et de l'obligation scolaire quand Jules Ferry les impose en 1881-1882. Deuxièmement, s'il avait fallu attendre les « savants » pour exercer les pressions nécessaires aux réformes qui ont vu le jour depuis une vingtaine d'années en matière d'enseignement des langues, nous en serions toujours probablement à la situation du « tout-français » des années 1970.

La situation contemporaine

Aujourd'hui, la France joue sur trois registres au plan juridique : le déni de spécificité reste la règle dans la plupart des DOM ; ailleurs un statut personnel existe sans traduction officielle (Guyane et Polynésie française) ; enfin, il y a le cas des statuts personnels garantis de façon variable (cette garantie n'est que législative à Mayotte ; elle est constitutionnelle en Nouvelle-Calédonie). Ce « patchwork » des situations dissimule en réalité l'attachement à la « trinité républicaine » : à savoir, la triple unité de souveraineté, de peuple et de territoire qu'affirme régulièrement le Conseil constitutionnel (Lafargue, à paraître).

Cet attachement aux principes « républicains » est particulièrement clair en matière linguistique. C'est bien ce qu'illustrent les motivations du Conseil

4. < http://www.culture.gouv.fr/culture/dglf/lang-reg/rapport_cerquiglini/langues-france.html > consulté le 28/05/2007.

constitutionnel saisi, le 20 mai 1999, par le Président de la République, à estimer que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires comporte des clauses contraires à la Constitution⁵. D'une part, selon les « sages », ces clauses sont contraires aux principes d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi et d'unicité du peuple français dans la mesure où elles tendent à conférer des droits spécifiques à des « groupes » linguistiques à l'intérieur des « territoires » dans lesquels ces langues sont pratiquées. Or les principes républicains « s'opposent à ce que soient reconnus des droits collectifs à quelque groupe que ce soit, défini par une communauté d'origine, de culture, de langue ou de croyance ». D'autre part, les dispositions de la Charte sont également contraires à l'article 2 de la Constitution dans la mesure où elles tendent à conférer le droit d'employer une langue autre que le français dans la « vie publique », notion dans laquelle la Charte inclut la justice et les « autorités administratives et services publics ».

Mais cela n'empêche pas la France de soutenir officiellement la diversité linguistique dans la République, si c'est bien le sens des missions de la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France (Ministère de la Culture).

On a eu récemment l'occasion de vérifier toute l'ambiguïté de l'attitude française, au moment de l'adoption de la Déclaration sur les droits des peuples Autochtones par le Conseil des droits de l'homme (29 juin 2006) puisque la France a appuyé cette déclaration – qui prévoit dans son article 15 que tout enfant autochtone est en droit de recevoir un enseignement dans sa langue⁶, en disant qu'elle constitue « une avancée essentielle dans la protection des droits de l'homme », tout en faisant savoir par son représentant lors du débat précédent le vote que la France a relevé « des difficultés juridiques » quant à son application car « pour la France, en vertu du principe d'indivisibilité de la République et conformément au principe d'égalité et de son corollaire, le

5. Décision 99-412 DC du 15 juin 1999.

6. Article 15 : « 1. Les peuples autochtones ont le droit d'établir et de contrôler leurs propres systèmes et établissements scolaires où l'enseignement est dispensé dans leur propre langue, d'une manière adaptée à leurs méthodes culturelles d'enseignement et d'apprentissage.

2. Les autochtones, en particulier les enfants, ont le droit d'accéder sans discrimination à tous les niveaux et à toutes les formes d'enseignement public.

3. Les États, en concertation avec les peuples autochtones, prennent des mesures efficaces pour que les autochtones, en particulier les enfants autochtones vivant à l'extérieur de leur communauté, puissent accéder, lorsque cela est possible, à un enseignement dispensé selon leur propre culture et dans leur propre langue. »

< <http://www.aidh.org/Biblio/nouv-traites/decla-autocht06.htm> >

principe de non-discrimination, des droits collectifs ne peuvent prévaloir sur les droits individuels ».⁷

À considérer comment, en pratique, les réformes visant à prendre en compte les langues locales s'opérationnalisent, on est frappé par la grande diversité des situations, par la grande hétérogénéité des dispositifs mis en place çà et là, et peut-être, au final, par l'impression d'un grand éparpillement.

Cet enseignement a parfois été d'emblée généralisé, ailleurs, il est encore à un stade expérimental. À certains endroits, les choses ont commencé par l'enseignement secondaire, avec la possibilité de présenter des langues au Baccalauréat, à d'autres, on commence par le cycle 1. De même oscille-t-on entre la création d'un corps de maîtres monovalent recrutés après un diplôme universitaire et le recrutement de locuteurs qui interviennent dans les classes à côté des enseignants titulaires. Bref, il n'y a pas de « modèle » unique.

On pourrait penser que la variété des situations traduit une approche pragmatique des rapports du centre avec sa périphérie, une grande liberté laissée aux initiatives locales, signes d'une époque résolument postcoloniale. Je pense plutôt que l'absence de politique clairement définie depuis le centre traduit moins une attitude désormais respectueuse que la constance d'un objectif assimilationniste, voire simplement uniformisateur, toujours puissamment défendu. Pour le dire autrement : c'est sans doute bien plutôt aux marges de la République que les choses se passeront. C'est finalement tant mieux, dans la mesure où aujourd'hui, grâce à la décentralisation et aux transferts de compétences (peut-être faut-il mettre un bémol pour la Guyane...), la périphérie, les périphéries plutôt, ont les moyens de leur(s) politique(s) scolaire(s).

7. M. Jean-Maurice Ripert (France) a déclaré que son pays espérait l'adoption par le Conseil de la déclaration sur les droits des peuples autochtones. Cet achèvement marquerait une avancée essentielle dans la protection des droits de l'homme. Au niveau national, le représentant a rappelé que la France conduit des programmes de soutien à leur développement économique et social dans un cadre adapté aux spécificités de ces populations. Cependant, la France a relevé des difficultés juridiques. Par exemple, pour la France, en vertu du principe d'indivisibilité de la République et conformément au principe d'égalité et de son corollaire, le principe de non-discrimination, des droits collectifs ne peuvent prévaloir sur les droits individuels. La France s'est néanmoins portée co-auteur du projet de résolution qui porte adoption de la déclaration. < http://www.droitshumains.org/ONU_GE/conseilddh/06/debat03.htm >

Conclusion

En conclusion, les « bonnes raisons » de faire leur place aux langues locales dans les systèmes d'enseignement ne manquent pas et on a l'habitude de les résumer brièvement en déclinant les trois objectifs suivants :

- favoriser le développement personnel et la réussite scolaire de l'enfant de langue maternelle autre que le français : objectif *psycho-pédagogique* ;
- participer, au côté des familles, à la sauvegarde du patrimoine linguistique et culturel : objectif *culturel* ;
- favoriser la reconnaissance de la diversité de fait des sociétés et partant, la compréhension entre les groupes : objectif *politique*.

On a désormais suffisamment de recul pour savoir que des expériences menées dans d'autres pays confirment le rôle positif du bilinguisme précoce.

Ceci étant, cela ne nous dit pas comment procéder et il est assez douteux qu'il y ait une solution unique, d'où la nécessité de mutualiser les expériences. La prise en compte des langues est un élément fondamental de la décolonisation des systèmes éducatifs, qui passe elle-même par une décolonisation des mentalités, objectifs ambitieux si on considère à quel point le système scolaire, son organisation, ses objectifs, ses méthodes, etc., ont longtemps été une affaire d'État plus qu'une affaire de la société civile, une affaire de spécialistes plus qu'une affaire de citoyens.

Il va falloir se prendre en main, avoir de l'imagination, une capacité d'innovation. Il faudra notamment entièrement repenser l'articulation entre la demande sociale et la définition des politiques scolaires. De même ne pourrait-on faire l'économie d'une réflexion sur les relations entre les communautés de locuteurs et les spécialistes, qui, linguistes, inspecteurs, formateurs de formateurs, etc., ont aujourd'hui encore le monopole de la définition de ce que doit être l'École.

On pourrait dire qu'il s'agit d'une utopie, mais j'avancerai qu'il s'agit seulement, pour nous, les « experts », d'un impératif déontologique auquel l'École républicaine ne nous avait pas habitués.

Bibliographie

- BOURDIEU (Pierre), *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, 1982.
- CALVET (Louis-Jean), *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*, Payot, 1974.
- DE CERTEAU (Michel), JULIA (Dominique) et REVEL (Jacques), *Une politique de la langue : la Révolution française et les patois. L'enquête de Grégoire*, Gallimard, NRF, Paris, 1975.
- GORODÉ (Déwé), « De l'usage du français et des langues kanak », *Mwa Vée*, 9, Nouméa, 1995, p. 23-26.
- KAMANA (Kauanoë), WILSON (William H.), « For the interest of the Hawaiians themselves. Reclaiming the benefits of the Hawaiian-medium education », *Hulili*, vol. 3, 1, 2006, p. 153-181.
- LAFARGUE (Régis), « La République, la Coutume et le Droit de l'outre-mer : statuts territoriaux « à la carte », et « kaléidoscope » des statuts civils personnels », à paraître, dans GAGNÉ (N.), MARTIN (T.) et SALAÛN (M.) (éds.), *L'autochtonie en question : regards croisés France/Québec*, Presses de l'Université Laval, collection Mondes Autochtones, Québec.
- LÉON (Antoine), *Colonisation, enseignement et éducation. Étude historique et comparative*, L'Harmattan, Bibliothèque de l'éducation, 1991.
- MERLE (Isabelle), « Respect des coutumes indigènes ou exclusion républicaine », in BÉRARD (Laurence) et al., (éds.), *Biodiversité et savoirs naturalistes locaux en France*, Montpellier, CIRAD, 2005, p. 60-66.
- SAADA (Emmanuelle), « Citoyens et sujets de l'Empire français. Les usages du droit en situation coloniale », *Genèses*, 53, 2003, p. 4-24.
- WEBER (Max), *Le savant et le politique*, Paris, Éditions 10/18, 2002.

