



HAL
open science

Les langues en Guyane, en Nouvelle Calédonie et en Polynésie française

Jacques Vernaudon, Odile Renault-Lescure, Isabelle Léglise

► **To cite this version:**

Jacques Vernaudon, Odile Renault-Lescure, Isabelle Léglise. Les langues en Guyane, en Nouvelle Calédonie et en Polynésie française. Nocus, I., Vernaudon, J. & M. Paia. Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer, Presses Universitaires de Rennes, pp.101-126, 2014. halshs-00990879

HAL Id: halshs-00990879

<https://shs.hal.science/halshs-00990879>

Submitted on 14 May 2014

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

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

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

Les langues en Guyane, en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie française

Jacques Vernaudo, Université de la Nouvelle-Calédonie, CNEP

Odile Renault-Lescure, IRD (UMR SeDyL)

Isabelle Léglise, CNRS (UMR SeDyL)

La richesse linguistique des collectivités outre-mer françaises

« La langue de la République est le français » énonce l'article 2, alinéa premier, de la Constitution française suite à sa révision du 25 juin 1992. Depuis la Révolution et plus encore avec l'avènement de la III^e République, l'État français se conçoit comme un État monolingue où la langue française seule a vocation à s'imposer dans la sphère publique comme pilier de l'unité nationale (Bertile, 2011, p. 86). Il importe de souligner que deux idées étaient conjointes – conjonction dont nous espérons montrer dans ce volume qu'elle ne va pas de soi – dans le processus de francisation de l'Hexagone puis des colonies : la diffusion de la langue française comme idiome commun de la nation, d'une part, et l'éradication de toutes les autres langues d'origine ou maternelles, d'autre part. Le titre du rapport d'Henri Grégoire devant la Convention nationale du 16 prairial de l'an II (4 juin 1794) est parfaitement explicite à ce sujet : « Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française ». Pour Grégoire, ce dernier objectif se concevait, d'une part, pour former les citoyens de la République naissante, capables d'accéder successivement à « toutes les places » et de participer au débat démocratique, d'autre part, pour administrer plus efficacement la nation, et enfin, pour diffuser les savoirs des Lumières et promouvoir la Raison. En contrepoint, l'anéantissement des « patois » avait pour finalités annoncées d'accélérer la diffusion du français, de neutraliser la contre-révolution et de lutter contre l'obscurantisme dans lequel les idiomes provinciaux étaient supposés maintenir les populations¹.

Un peu moins d'un siècle plus tard, l'école de Jules Ferry entend parachever ce projet. Laurent Puren (2003, p. 34) précise à ce sujet :

« Les Républicains, sous le choc de la défaite militaire causée par l'Allemagne en 1870 et de la perte subséquente de l'Alsace et d'une partie de la Lorraine, sont décidés à accélérer l'unification linguistique de la France et, par conséquent, à mettre fin aux pratiques d'enseignement bilingue. L'article 14 du règlement scolaire modèle des écoles primaires du 6 juin 1881, qui reprend lui-même l'article 29 du règlement du 17 août 1851 proposé aux Conseils départementaux, stipule : “Le français sera seul en usage”. »

La même idéologie est « exportée » dans les colonies, avec plus ou moins d'efficacité selon les moyens disponibles (Calvet, 1974 ; Laroussi & Marcellesi, 1996 ; Salaün, 2005 ; Migge & Léglise, 2007, entre autres). La francisation a généralement été accompagnée de pratiques

¹ Le « Rapport du Comité de salut public sur les idiomes » du 8 pluviôse de l'an II (27 janvier 1794) de Bertrand Barère de Vieuzac est plus virulent encore que celui de Grégoire : « Le fédéralisme et la superstition parlent bas-breton ; l'émigration et la haine de la République parlent allemand ; la contre-révolution parle l'italien, et le fanatisme parle le basque. Cassons ces instruments de dommage et d'erreur. »

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

humiliantes, parfois violentes, pour les élèves locuteurs natifs d'autres langues que le français² et il faut attendre la seconde moitié du XX^e siècle pour qu'une première loi, dite loi Deixonne³, amorce une inflexion dans la politique linguistique éducative de l'État en faveur de l'altérité linguistique. Elle autorisait l'enseignement facultatif de certaines langues régionales : le basque, le breton, le catalan et l'occitan. Elle ne fut étendue par décret à des langues d'outre-mer qu'en 1981 pour le tahitien, en 1992 pour quatre langues kanak et 2002 pour les langues créoles. La circulaire Savary a permis toutefois aux créoles dès 1982 d'être enseignés comme langues et cultures régionales; sa ratification par l'académie de la Guyane date de 1986.

Malgré le processus d'homogénéisation linguistique à pas forcés évoqué plus haut, la France dispose encore aujourd'hui du patrimoine linguistique le plus riche d'Europe (North, 2011, p. 25) et sur l'ensemble du territoire national, plusieurs millions d'enfants naissent et grandissent dans des environnements où le français n'est pas la seule langue de socialisation. L'enquête « Famille » associée au recensement général de la population de 1999 révèle, ne serait-ce que dans l'Hexagone, ce foisonnement souvent méconnu et parfois occulté (Héran, Filhon, Deprez, 2002, p. 1) :

« À la question de savoir “en quelles langues, dialectes ou patois” leur père, puis leur mère, leur parlaient “d’habitude” vers l’âge de 5 ans, les adultes interrogés sont nombreux à se souvenir que leurs parents leur parlaient, associée ou non au français, une autre langue : 26 % des adultes vivant aujourd’hui en métropole, soit 11,5 millions de personnes. Six fois sur dix, cette langue a été transmise en même temps que le français. Dans la moitié des cas, il s’agit de langues régionales ou frontalières ; dans l’autre moitié des cas elles sont liées à l’immigration, et ont été transmises avant ou après l’installation en France. Pas moins de 6700 intitulés de langues et de parlars ont été ainsi déclarés, correspondant à près de 400 langues identifiées [...]. »

Parmi toutes ces langues, l'État distingue les « langues de France », à savoir « les langues régionales ou minoritaires parlées traditionnellement par des citoyens français sur le territoire de la République, et qui ne sont langue officielle d'aucun État »⁴. Il peut s'agir de langues attachées à un territoire ou disposant d'un enracinement historique⁵.

Cette catégorie juridique est importante car l'inscription d'un idiome sur la liste des langues de France lui ouvre une relative « tolérance constitutionnelle » et un certain nombre de droits (Bertile, 2011). Par exemple, un enseignement de ces langues est possible pour autant qu'il soit facultatif.

Sur les 75 « langues de France », 54, soit pratiquement les trois quart, sont parlées dans les collectivités d'outre-mer (cf. carte 1). La plupart sont les langues des peuples autochtones de ces régions : les langues polynésiennes et kanak en Océanie, les langues amérindiennes en Guyane, le shimahoré et le kibushi à Mayotte. D'autres sont des créoles à base lexicale française ou anglaise, nés du contact entre des populations autochtones ou déplacées et les

² On cite régulièrement l'exemple du « symbole » : l'élève pris en flagrant délit d'utiliser sa langue maternelle dans l'enceinte de l'école se voit remettre par l'enseignant un objet symbolique (à Tahiti, par exemple, un coquillage) dont il ne peut se débarrasser qu'à condition de dénoncer un camarade pour la même « faute ». Une punition est infligée au dernier élève en possession du symbole à la fin de la journée.

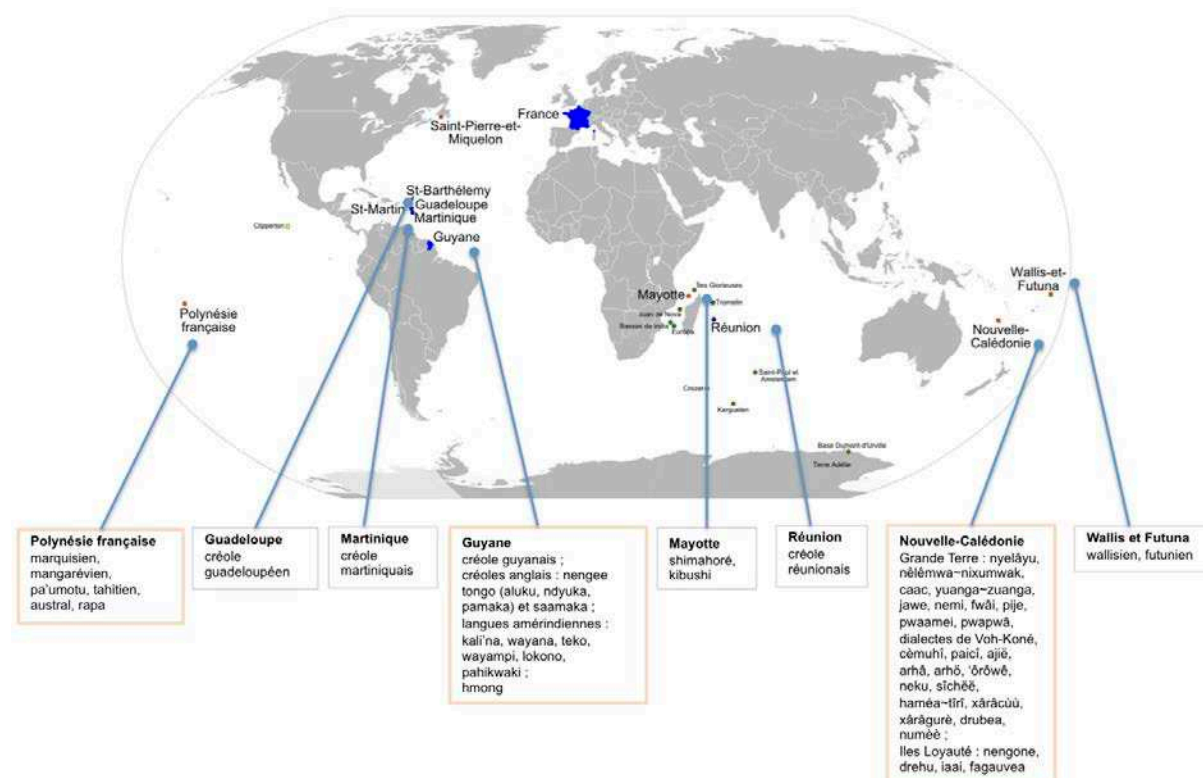
³ Loi 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux.

⁴ cf. site de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), chargée d'animer la politique linguistique de l'État : http://www.dgflf.culture.gouv.fr/lgfrance/lgfrance_presentation.htm

⁵ C'est le cas de l'arabe dialectal, du yiddish, du romani chib, de l'arménien occidental et du hmong.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

Occidentaux. Le hmong enfin est parlé par une population originaire du Laos, installée en Guyane et naturalisée à la suite d'un geste humanitaire de la France en 1977.



Carte 1 – Les « langues de France » des collectivités d’outre-mer (source : DGLFLF)

Ce panorama déjà particulièrement riche ne reflète cependant que partiellement la diversité linguistique d’outre-mer. Fondé sur la reconnaissance, par l’État, de certaines langues parlées sur son territoire, il occulte les langues issues de la migration, mais qui n’ont pas le statut de langues de France, comme, par exemple, le hakka et le punti⁶ en Polynésie française, le bislama⁷ en Nouvelle-Calédonie ou encore le portugais du Brésil et le créole haïtien en Guyane, et, d’autre part, celles qui sont langues de France, mais qui sont parlées en dehors de leur espace d’origine (par exemple, le wallisien et le futunien en Nouvelle-Calédonie, les créoles martiniquais et guadeloupéen en Guyane).

Nous nous intéresserons plus particulièrement dans cet article aux langues des trois collectivités concernées par le projet « Ecole plurilingue outre-mer » (ECOLPOM) financé par l’Agence Nationale de la Recherche (cf. Nocus & al., ce volume), à savoir la Polynésie française, la Nouvelle-Calédonie et la Guyane. Il s’agit de faire un état des lieux de ce kaléidoscope linguistique, du poids des langues parmi la population et de leur vitalité.

⁶ Le hakka et le punti (ou cantonais) sont des langues han de la famille sino-tibétaine, parlées originellement au sud-est de la Chine, principalement dans la province du Guangdong.

⁷ Créole à base lexicale anglaise parlée au Vanuatu.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

Un aperçu général des trois collectivités impliquées dans ECOLPOM

Ces trois collectivités territoriales n'ont pas le même statut, ce qui n'est pas sans incidence sur la question du pilotage des politiques éducatives et linguistiques.

La Polynésie française est un pays d'outre-mer au sein de la République, dont l'autonomie est régie par l'article 74 de la Constitution. L'article 1, quatrième alinéa, de sa loi organique n° 2004-192 du 27 février 2004 dispose :

« La République garantit l'autonomie de la Polynésie française ; elle favorise l'évolution de cette autonomie, de manière à conduire durablement la Polynésie française au développement économique, social et culturel, dans le respect de ses intérêts propres, de ses spécificités géographiques et de l'identité de sa population. »

La Nouvelle-Calédonie est une collectivité *sui generis* qui se subdivise en trois provinces et dont le statut transitoire est régi par le titre III de la Constitution. La loi organique n° 99-209 du 19 mars 1999 définit ses institutions actuelles et les modalités de transfert de compétences non régaliennes, dont celle de l'enseignement. Une consultation est prévue à partir de 2014 où « les populations intéressées de la Nouvelle-Calédonie seront amenées à se prononcer sur l'accession à la pleine souveraineté »⁸.

Ces statuts confèrent à la Polynésie française et à la Nouvelle-Calédonie une autonomie relative en matière de politique éducative et linguistique, strictement encadrée néanmoins par l'article 2 de la Constitution cité en introduction (cf. Argentin & Moyrand, ce volume).

La Guyane est un département d'outre-mer (article 73 de la Constitution). Les lois et règlements votés par l'Assemblée nationale y sont « applicables de plein droit », mais « ils peuvent faire l'objet d'adaptations tenant aux caractéristiques et contraintes particulières » de la collectivité territoriale.

Ces trois collectivités, bien que présentant des contextes politiques et géographiques très différents, sont confrontées à un certain nombre de problèmes similaires au regard de l'enseignement. Les programmes nationaux s'y appliquent globalement. Or, les contextes linguistiques et démographiques sont spécifiques en regard des particularités hexagonales. Le tableau ci-dessous rappelle quelques indicateurs démographiques comparables, tel que le nombre d'habitants et la jeunesse de la population : alors que les moins de 20 ans représentent 25% en métropole, ils représentent 10 ou 20% de plus dans ces collectivités. Il s'agit de populations particulièrement dynamiques : le taux de natalité est de 12 naissances pour 1000 habitants au niveau national alors que le taux de natalité en Guyane est de 30 naissances pour 1000 habitants, par exemple.

| | Nouvelle-Calédonie | Polynésie française | Guyane |
|---|---------------------|---------------------|-----------------------------------|
| Nombre d'habitants | 245 580 (ISEE 2009) | 260 000 (ISPF 2007) | 205 954 (INSEE 2006) ⁹ |
| Moins de 20 ans | 34% | 43% | 43% |
| Population scolaire 2011 (premier et second degrés) | 69 000 | 76 000 | 72 000 |

⁸ Article 77 de la Constitution.

⁹ On sait que les données de l'INSEE ne reflètent que partiellement le nombre d'habitants du département. Certaines estimations avancent 270 000 habitants.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

Tableau 1 – Quelques indicateurs démographiques en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane (d'après Léglise, 2011)

Un coup d'œil sur la carte 1 révèle par ailleurs que ces trois collectivités sont caractérisées, comparativement aux autres outre-mer français, par une grande diversité linguistique interne, avec une forte proportion de langues autochtones. C'est d'ailleurs probablement l'une des raisons qui a favorisé l'émergence d'une action de recherche commune dans le cadre du projet ECOLPOM. Le tableau suivant offre une présentation synoptique de l'ensemble des langues en présence et de leurs statuts.

| | Nouvelle-Calédonie | Polynésie française | Guyane |
|---|--|---|---|
| Nombre | ~40 | ~12 | ~30 |
| Langues parlées | | | |
| Langue officielle | français | français | français |
| « Langues de France » attachées à chaque collectivité | 28 langues kanak ¹⁰ | 6 langues polynésiennes | 6 langues amérindiennes, créole guyanais, nengee (aluku, ndyuka, pamaka) et saamaka, hmong |
| Langues issues de migrations proches | wallisien, futunien, tahitien ¹¹ , langues vernaculaires du Vanuatu et bislama... | autres langues océaniques (ex. wallisien, fidjien, langues kanak) | portugais du Brésil, créole haïtien, créole martiniquais et guadeloupéen, sranan tongo, néerlandais, anglais du Guyana, hindoustani, javanais, espagnol |
| Langues issues de migrations plus lointaines | vietnamien, javanais, mandarin, cantonais, japonais, anglais... | hakka, cantonais, anglais... | cantonais, hakka, mandarin, arabe, anglais... |

Tableau 2 – Multilinguisme sociétal et statuts des langues dans les trois collectivités (d'après Léglise, 2011)

Toutes ces langues n'ont pas le même poids et ne remplissent pas les mêmes fonctions dans la société, en particulier selon leur propension à être utilisées en dehors de leur espace géographique d'origine et en dehors du cadre familial. Parmi les langues polynésiennes, par exemple, le tahitien est une langue véhiculaire sur l'ensemble de la Polynésie française, conjointement au français, alors qu'aucune des langues kanak n'a acquis cette fonction en Nouvelle-Calédonie où le français est l'unique idiome partagé entre les populations contemporaines. En Guyane, des travaux récents montrent que quatre langues – en plus du français – jouent un rôle véhiculaire : le nengee et le sranan tongo en particulier dans l'Ouest, le créole guyanais en particulier à Cayenne et sur le littoral et le portugais du Brésil dans l'Est (Léglise, 2007).

À l'exception de la Guyane où les langues autres que le français demeurent l'essentiel des langues de première socialisation des enfants¹², la transmission intergénérationnelle des

¹⁰ La liste publiée par la DGLFLF ne mentionne pas le tayo, un créole à base lexicale française parlé dans la commune du Mont Dore, mais il devrait y entrer de plein droit.

¹¹ Le wallisien, le futunien et le tahitien sont des « langues de France », mais elles sont, en Nouvelle-Calédonie, parlées par des communautés immigrantes et reçoivent à ce titre un traitement qui n'est pas équivalent à celui des langues kanak autochtones.

¹² Cf. Léglise (2004) pour des éléments sur la transmission des langues dans l'ouest guyanais qui sont bien transmises en famille, voire en expansion pour certaines d'entre-elles.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

langues locales s'étiole, comme au niveau national¹³. La prégnance de l'idéologie monolingue transmise par l'école en est partiellement responsable, mais c'est aussi l'effet de la macrocéphalie urbaine caractéristique de ces collectivités. Deux habitants de Nouvelle-Calédonie sur trois vivent dans l'agglomération du Grand Nouméa (ISEE, 2009). En Polynésie, ¾ de la population vit sur l'île de Tahiti, dont plus d'un tiers à Papeete et ses deux communes limitrophes, Faaa et Pirae (ISPF, 2007). En Guyane, 90% de la population se trouve sur la côte, et plus d'un habitant sur deux dans l'île de Cayenne. Les villes « dévoreuses de langues » (Calvet, 2004), mais également les villages multilingues favorisent les mélanges de population, mais aussi le choix exclusif de la ou des langue(s) dominante(s), qui ne sont pas nécessairement le français standard, comme langue(s) de communication quotidienne, y compris dans le giron familial. En Guyane, alors que les langues locales sont généralement transmises en famille, on observe également des politiques linguistiques familiales qui ont abouti ces cinquante dernières années à la transmission soit de la langue nationale, soit d'autres langues locales véhiculaires au détriment des langues d'origines. C'est en partie le cas pour le kali'na vers le créole guyanais dans certaines localités et le cas de l'arawak/lokono pour lequel on documente une rupture de transmission intergénérationnelle vers le sranan tongo, il y a une quarantaine d'années (cf. Alby & Légglise, ce volume pour une présentation générale du multilinguisme en Guyane et du plurilinguisme des élèves scolarisés). Le tableau ci-dessous tente de résumer la situation, à partir de données éparses¹⁴.

| Collectivité | Nouvelle-Calédonie | Polynésie française | Guyane |
|---|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| Contexte Linguistique | | | |
| langues véhiculaires | français | français, tahitien | français, créole guyanais, nengee et sranan tongo, portugais |
| Langues locales les plus parlées | drehu (8%) | tahitien (45-80%) | créole guyanais (30-50%) ¹⁵ nengee (20-30%) |
| Langue parlée majoritairement par les enfants | français (dans ses variantes locales) | français (dans ses variantes locales) | Situations contrastées |

Tableau 3 – Les langues et leur usage en Nouvelle-Calédonie, en Polynésie française et en Guyane

(d'après Légglise, 2011)

Quel que soit le degré d'autonomie de chaque collectivité, leur système éducatif présente une forte homologie avec le modèle national, au moins sur la structuration du cursus, les contenus d'enseignement et la sélection/formation des enseignants. Le socle commun des connaissances et des compétences (décret du 11 juillet 2006) s'y applique, ainsi que les programmes nationaux avec des adaptations à la marge sur les questions linguistiques.

¹³ Selon l'enquête de F. Héran, A. Filhon et C. Deprez (2002, p. 4) menée dans l'Hexagone en 1999, parmi ceux à qui les parents parlaient habituellement une langue donnée autre que le français, à peine plus d'un tiers ont transmis à leur tour cette langue à leurs enfants.

¹⁴ Il s'agit en particulier des recensements de la population, mais pour lesquels les procédures d'enquête ne sont pas équivalentes selon les collectivités. On dispose par exemple de données quantitatives pour chaque langue kanak en Nouvelle-Calédonie (ISEE, 2009), en revanche, en Polynésie française, le recensement ne détaille pas le nombre de locuteurs par langue polynésienne (ISPF, 2007). Pour la Guyane, on s'appuie sur le diagnostic sociolinguistique réalisé depuis une dizaine d'années (Légglise, 2007).

¹⁵ Les deux chiffres indiquent la différence entre la proportion de la population qui parle la langue depuis l'enfance (langues maternelles ou de première socialisation) et la proportion de la population qui dispose de cette langue dans son répertoire linguistique.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

Après cet aperçu général, nous donnons plus de détails sur les langues de chaque collectivité.

Les langues en Guyane

Fragment de l'immense ensemble amazonien, et plus particulièrement du plateau des Guyanes, « la Guyane est depuis longtemps une terre de rencontre, d'échange et de confrontation des cultures et des langues, entre peuples amérindiens, venus de l'Orénoque depuis des millénaires, entre ces peuples et les nouveaux arrivants depuis cinq siècles, et aujourd'hui entre des populations venues des cinq continents » (Collomb & al., 2000).

Les langues autochtones ou amérindiennes des Guyanes appartiennent au grand ensemble des langues sud-américaines amazoniennes. Celui-ci regroupe quelque 240 langues classées en 52 familles de langues, ce qui atteste d'une exceptionnelle diversification linguistique (Queixalós & Renault-Lescure, 2000).

L'histoire des mouvements migratoires des peuples amérindiens avant et après l'arrivée des Européens est encore largement méconnue. Il semble que leur configuration actuelle soit le résultat de mouvements de rassemblement de nombreux sous-groupes parlant des langues probablement six fois plus nombreuses que celles d'aujourd'hui (Rodrigues, 1993). Des contacts entre ces langues se sont tissés et des *lingua franca* se sont forgées, témoignant de relations denses et complexes, guerrières, matrimoniales, économiques. Les langues rencontrées par les premiers Européens sur les côtes des Guyanes, appartiennent aux trois plus grandes familles de langues amazoniennes, les familles caribe, arawak et tupi-guarani¹⁶.

Sur le littoral qu'ils colonisent à partir du XVI^e siècle, les Français rencontrent le kali'na (langue caribe, appelée alors galibi et souvent confondue avec la *lingua franca*), des langues arawak, le palikur (pahikwaki) dans l'est et l'arawak (lokono), à l'ouest du territoire. Ils y rencontrent aussi des langues parlées par des groupes tupi-guarani, ancêtres des Teko, et, plus tard dans l'intérieur, les langues des ancêtres des Wayana. Ce n'est qu'au début du XIX^e siècle que le wayampi, originaire du bassin amazonien, se fixe en Guyane. La colonisation a des conséquences majeures, principalement la disparition de la plupart de ces langues. Les dégâts causés par les maladies exogènes, par le choc psychologique, par l'esclavage amérindien et par l'action missionnaire sont considérables. La chute démographique catastrophique (les Kali'na, par exemple, estimés à 5 500 au début du XVI^e siècle, ne sont plus que 250 en 1848¹⁷), les regroupements dans les missions, l'absorption par d'autres de groupes devenus trop faibles numériquement modifient profondément le paysage linguistique. Ces événements favorisent certaines langues et en font disparaître d'autres.

Les délimitations politiques actuelles entre États sont héritées de la colonie. Elles ne s'accordent pas aux grands ensembles amérindiens et entraînent des mobilités transfrontalières, une pratique régulière d'échanges entre locuteurs de mêmes ou de différentes variétés linguistiques et des contacts importants avec d'autres langues : cinq langues sont parlées également dans les pays voisins, le palikur et le wayampi au Brésil, le wayana au Brésil et au Suriname, l'arawak au Suriname et au Guyana, le kali'na au Brésil, au

¹⁶ Ces deux dernières s'étendaient alors, en outre, respectivement, à l'espace caribéen et méso-américain et au sud de l'Amazonie.

¹⁷ Une estimation récente de 4000 personnes (Renault-Lescure & Goury 2009) montre que les Kali'na ont depuis suivi une remontée démographique importante.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

Suriname, au Guyana et au Venezuela. Seul le teko est parlé exclusivement en Guyane française¹⁸.

Les langues créoles des Guyanes (Guyane française et Suriname, anciennement Guyane hollandaise) apparaissent aux XVII^e et XVIII^e siècles, à partir de l'arrivée sur le continent américain des colonisateurs européens et des esclaves africains. On peut dater de 1600 la date d'arrivée du premier bateau chargé d'esclaves sur l'île de Cayenne (Jennings, 2002) et de 1631 celle du premier établissement de colons anglais au Suriname (Arends, 2002), conduisant à la création de créoles dans les colonies française et anglaise d'Amérique du Sud.

Le « créole guyanais » se développe au XVIII^e siècle, en liaison avec la diversification de l'origine des esclaves et avec l'augmentation de leur nombre sur les plantations. Il est issu du contact entre langues africaines, variétés régionales de français et langues amérindiennes, essentiellement kali'na. Au XIX^e siècle, la ruée vers l'or en Guyane attire de nombreux Antillais dont les langues vont faire émerger des variantes dialectales du créole (Honorien, 2009).

Les premiers colons anglais jouent un rôle déterminant dans la formation du créole du Suriname¹⁹ par le contact entre des variétés d'anglais et les langues des esclaves. De ce premier créole sont issus tous les créoles du Suriname, notamment ceux des Marrons²⁰. Les Aluku résident en Guyane depuis le XVIII^e siècle, les Pamaka depuis la fin du XIX^e. Les Ndyuka, fuyant la guerre civile au Suriname, dans les années 1980, se sont implantés dans l'ouest guyanais. Leurs langues ont subi des évolutions différentes au gré des mouvements de fuyitifs, des rencontres avec les peuples amérindiens, et des relations avec les colons au pouvoir. Même s'ils se sont produits sur un temps très court, ces changements sont suffisamment sensibles pour que les locuteurs puissent distinguer aujourd'hui trois variétés de langue : l'aluku, le ndyuka et le pamaka qu'ils regroupent sous le nom de nengee ou businenge tongo (Goury & Migge, 2003 ; Migge & Léglise, 2012). Le saamaka, soumis à d'autres influences colonisatrices, est un créole à base lexicale anglaise, partiellement relexifié en portugais. Il est arrivé en Guyane à la fin du XIX^e siècle, à l'époque de la ruée vers l'or. Les Saamaka, souvent restés en Guyane et s'y mariant avec des femmes créoles (Price & Price, 2003), semblent moins transmettre leur langue aujourd'hui.

Les Hmong se sont installés en Guyane dans les années 1970 (Géraud, 1997). Ils parlent une langue asiatique appartenant à la famille miao-yao qui présente des variantes dialectales géographiques. Les dialectes parlés par la diaspora occidentale, issue de Thaïlande et du Laos, sont le « hmong vert » et le « hmong blanc » qui est majoritairement parlé en Guyane (Launey, 2009).

¹⁸ Il est cependant extrêmement proche d'une langue récemment décrite, le zo'e, parlée au nord du Brésil (Maurel, communication personnelle).

¹⁹ Aujourd'hui sranan tongo.

²⁰ Le terme « Marrons » désigne les groupes d'esclaves qui se sont échappés des plantations pour s'installer en forêt au cours des XVII^e et XVIII^e siècles.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.



Carte 2 – Les langues de Guyane (Renault-Lescure & Goury, 2009 : 10)

La Guyane est caractérisée par une grande diversité en termes de types de langues présentes sur son territoire et de situation d'utilisation de ces langues. Les 10 langues²¹ précédemment citées sont reconnues comme « langues de France » par le ministère de la Culture, mais les enquêtes sociolinguistiques réalisées dans les écoles ces dix dernières années révèlent une quarantaine de langues parlées par les enfants, les unes et les autres pesant un poids – numérique, économique, symbolique, etc. – plus ou moins important. Une vingtaine sont parlées par des groupes de locuteurs, « natifs » ou non²², représentant chacune au moins 1%

²¹ 10 langues si l'on regroupe les trois variétés aluku, ndyuka et pamaka sous l'appellation nengee, 12 si l'on compte les trois variétés comme des langues autonomes.

²² Les données numériques ne peuvent s'appuyer sur les recensements de l'INSEE qui n'incluent pas d'information suivant l'origine ethnique ou linguistique. Elles s'appuient sur les estimations des chercheurs. Il est important de noter les faibles chiffres de locuteurs de langues amérindiennes ou du hmong. Les Arawak sont estimés à 1 500, leurs locuteurs à quelques centaines, les Kali'na à 4 000, avec un nombre de locuteurs inférieur, les Palikur entre 700 et 1 000 ont nettement moins de locuteurs. Les Amérindiens de l'intérieur ont

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

de la population et, au plus, lorsque ces langues sont véhiculaires, environ 60% (Léglise, 2007 ; cf. tableau récapitulatif in Alby & Léglise, ce volume). Il est par ailleurs à noter qu'à côté d'un multilinguisme géographique, entendu comme co-présence de langues sur un même territoire, la plupart des habitants est plurilingue. La pratique vernaculaire et la vitalité des différentes langues dépendent de nombreux facteurs. Dans certains villages, les interactions au sein des familles amérindiennes, businenge²³ ou hmong sont encore essentiellement monolingues, les autres ressources linguistiques (et notamment les langues véhiculaires régionales : créole guyanais, français, ndyuka ou sranan, portugais) étant utilisées pour communiquer avec des tiers. Parmi les Créoles, français et créole sont communément employés en famille ou entre amis avec des emplois parfois préférentiels (Hidair, 2007). Dans les zones urbaines et sur la côte, les échanges – même en famille et au sein de communautés souvent vues comme monolingues – sont très souvent multilingues et les enfants échangent en plusieurs langues dès le plus jeune âge. Les alternances codiques se généralisent et des langues de pairs basées sur des compétences plurilingues émergent dans les registres des jeunes (Alby & Migge, 2007).

Si l'on excepte les familles métropolitaines (moins de 10% de la population) et les familles créoles, traditionnellement bilingues (français-créole), la Guyane constitue, dans le contexte français, un cas particulier pour ce qui est des questions linguistiques : les populations traditionnelles et les populations migrantes sont majoritairement non francophones et leurs langues premières continuent à jouer un rôle important dans la vie quotidienne guyanaise. Dès lors, l'école apparaît comme l'un des premiers lieux de confrontation, entre langues de la famille et français, langue officielle, mais également entre différentes langues premières.

L'implantation de l'école française en Guyane se fait progressivement depuis les débuts de la colonisation et de façon différenciée suivant les populations. Elle ne concerne, au début, que les enfants de colons blancs. Lorsqu'elle est prise en charge par l'administration coloniale à la fin du XIX^e siècle, après l'abolition de l'esclavage (1848) et l'instauration de la laïcisation en Guyane (1888), elle intègre peu à peu les enfants d'esclaves libérés. Cependant, l'augmentation régulière du nombre d'enfants scolarisés²⁴, s'assortit d'un déséquilibre sur le littoral entre les populations créoles rurales et une élite créole urbaine revendiquant cette francisation²⁵.

« L'école telle qu'elle est conçue dans le contexte post-esclavagiste du XIX^e et de la première partie du XX^e siècle n'a d'autres ambitions que de former par un processus d'assimilation une bourgeoisie de couleur s'identifiant aux valeurs de la francité. À ce titre, l'adaptation de l'éducation au milieu est quasi-nulle : les écoles de la colonie ne se distinguent de leurs homologues métropolitaines ni par les programmes, ni par les horaires, ni par la langue d'instruction. » (Puren, 2007)

Les populations amérindiennes et businenge restent totalement à l'extérieur de ces changements, exclusion renforcée par la création du territoire de l'Inini en 1930 dont le statut administratif donne à ces populations un régime d'exception, qui, en particulier, ne les soumet pas à l'obligation scolaire. C'est à partir de la transformation de la Guyane en département

des chiffres de population correspondant au nombre de locuteurs : Wayana 1 000 locuteurs, Teko 400 et Wayampi 950 (Renault-Lescure & Goury, 2009).

²³ Businenge est ici synonyme de Marron.

²⁴ En 1852, la Guyane scolarise environ 1200 élèves, 2500 au début du 20^{ème} siècle et plus de 3000 pendant l'entre-deux-guerres (Puren, 2007).

²⁵ 70% de la population scolaire à Cayenne (ibid.).

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

français en 1946 et de la politique de « francisation » visant à assimiler les populations de « l'intérieur » que commence la scolarisation des Amérindiens et des Marrons, de 1949 à 1970, dans les « homes » catholiques (internats), puis, avec la disparition du territoire de l'Inini (1970), dans les écoles publiques au fur et à mesure de leurs ouvertures²⁶. Par leur accession à la citoyenneté française, Amérindiens et Marrons deviennent désormais soumis à l'obligation scolaire. Aucune adaptation des contenus des programmes n'est prévue, les langues maternelles sont ignorées ou mises à l'index.

Le créole guyanais bénéficie à partir de 1986 du dispositif réglementaire des Langues et Cultures Régionales (LCR), avec actuellement environ 300 classes, dans lesquelles les élèves reçoivent 1 à 3 heures de sensibilisation culturelle et linguistique. Les enseignants sont des professeurs des écoles, créolophones, ayant obtenu une qualification. Parallèlement, un dispositif expérimental bilingue à parité horaire voit le jour en 2008 avec 9 classes expérimentales bilingues dans 9 écoles primaires réparties sur 4 circonscriptions d'inspection (225 élèves ont été concernés). Le créole guyanais est enseigné dans le second degré et peut être choisi en option au baccalauréat. Trois filières de formation universitaire existent : licence et maîtrise LCR (créole) à l'Université des Antilles et de la Guyane et CAPES créole, ainsi que des modules d'enseignement à l'IUFM de Guyane.

Plus tardivement, en 1998, la réflexion sur les réalités de l'échec scolaire, la non francophonie de la majorité des enfants entrant à l'école et le plurilinguisme des élèves, menée par les linguistes de l'IRD²⁷ et le nouveau Rectorat de Guyane, ainsi que la loi Aubry ouvrant des *Contrats emplois jeunes* ont rendu possible le lancement d'un projet expérimental appelé *Médiateurs bilingues* destiné à introduire les langues maternelles des élèves. En douze années, ce projet s'est stabilisé en devenant le *Dispositif académique des Intervenants en langues maternelles*²⁸ constitué d'un « corps » de 40 ILM instituteurs suppléants²⁹ avec un encadrement pédagogique et administratif. À la rentrée 2011, le dispositif intervient dans trente-cinq écoles et trois collèges, auprès de 3 000 élèves et concerne neuf langues (kali'na, wayana, palikur, teko, wayampi, nengee – aluku, ndyuka, pamaka – et saamaka, hmong et portugais). Le volume et la nature des contenus d'apprentissage varient en fonction des langues et des organisations d'école, d'une à quelques heures hebdomadaires d'exposition par élève, en petits groupes (Maurel, 2012).

L'équipement des langues est encore inégal, mais les recherches systématiques entreprises sur toutes les langues de Guyane à partir de 1998 ont permis l'élaboration de systèmes d'écriture pour toutes les langues³⁰, de grammaires, de dictionnaires et de publications plurilingues pour

²⁶ Pour donner un exemple, les cinq écoles du Haut Maroni concernant les Wayana et Teko ont été ouvertes entre 1974 et 1996.

²⁷ Conduisant leurs recherches dans le cadre du programme *Langues de Guyane*, au Laboratoire des Sciences sociales (Centre IRD de Guyane) qu'ils ont ouvert en 1998 et poursuivi à partir de 2002 dans le cadre du CELIA, Centre d'étude des langues indigènes d'Amérique (UMR CNRS-IRD-INALCO, actuellement UMR 8202 SEDYL).

²⁸ Pour l'historique mouvementé du dispositif voir Goury & al. (2005) et Maurel (2012).

²⁹ Ils ne le sont pas tous encore. Les situations seront régularisées pour le premier septembre 2012 (Maurel, communication personnelle).

³⁰ Contrairement aux situations calédoniennes et polynésiennes, la situation linguistique guyanaise n'a pas été un terrain d'enjeux missionnaires depuis la fermeture des missions jésuites qui n'ont pas laissé de trace dans les pratiques d'écriture des populations. En revanche, l'influence des missionnaires du SIL (Summer Institut of Linguistics) a joué pour la graphie wayana

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

certaines³¹, d'autres travaux étant en cours.

Les langues en Nouvelle-Calédonie

La richesse linguistique de la Nouvelle-Calédonie contemporaine résulte à la fois de la diversification des langues autochtones issues du premier peuplement austronésien et de l'apport de langues nouvelles depuis la période coloniale.

À l'exception du fagauvea, les langues kanak (cf. carte 3) sont toutes issues d'une protolangue océanienne commune que les linguistes nomment le « proto-néo-calédonien » et qui correspond probablement à la langue parlée lors du premier peuplement de la Grande Terre et des îles Loyauté, il y a environ 3 000 ans (Sand & al., 2011). Le fagauvea, en revanche, a été introduit à Ouvéa, il y a quelques siècles, à la suite de migrations d'est en ouest provenant de diverses îles de Polynésie orientale, vraisemblablement Wallis, Samoa, Futuna et Tonga selon la tradition orale et l'étude comparative des langues polynésiennes (Moysse-Faurie, 2000).



Carte 3 – Les langues kanak (avec l'aimable autorisation du Lacito)

Dans la société kanak de l'époque qui précédait les contacts avec l'Occident, en l'absence de pouvoir politique centralisé, aucun groupe ethnolinguistique n'avait instrumentalisé sa propre langue pour asseoir sa domination sur d'autres populations. L'expansion de certaines langues était davantage liée à des facteurs démographiques, matrimoniaux, « commerciaux » et guerriers. La multiplicité des langues participait, comme dans l'ensemble de la région, d'un équilibre sociolinguistique utile à l'échange entre groupes exogames. Le plurilinguisme des

31

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

individus, parlant *a minima* la langue de leur clan paternel et celle de leur clan utérin, permettait la communication entre les divers groupes ethnolinguistiques. Maurice Leenhardt (1946, p. XVI) rappelle que « la possession de plusieurs langues [était] l'un des éléments essentiels de la culture personnelle de l'ancien Canaque ».

Une première rupture dans la transmission des langues et des savoirs autochtones s'est produite lors de la chute démographique vertigineuse des populations océaniques au XIX^e siècle, à la suite d'épidémies de maladies dont les premiers navigateurs occidentaux ont été les vecteurs et pour lesquelles les populations locales n'étaient absolument pas immunisées en raison de leur long isolement dans le Pacifique (Rallu, 1990). En Nouvelle-Calédonie, la population kanak aurait chuté de plus de 80% entre 1774 et 1921, année des statistiques les plus basses avec un total de 16 800 Kanak (Sand et al., 2007 ; Kasarhérou, 1992). Outre le drame humain qu'a représenté une telle dépopulation et son impact psychologique sur les survivants, on imagine ses conséquences sur la transmission des langues et des savoirs, en particulier dans une culture à tradition orale.

La colonisation a bouleversé les rôles et le statut des langues en présence en instaurant une hiérarchie entre elles. Dès 1863, le français est imposé comme seule langue officielle et de scolarisation et « l'étude des idiomes calédoniens est formellement interdite dans toutes les écoles »³², en particulier dans les écoles des missions protestantes anglo-saxonnes dans lesquelles les nouveaux fidèles étaient jusqu'alors alphabétisés et évangélisés dans certaines langues locales. L'arrêté du 3 août 1905 précisant le fonctionnement des écoles primaires réaffirme à son article 12 que « Le français sera seul en usage à l'école ». Les langues kanak sont également interdites de publication en 1921 (Rivierre, 1985). Il faut attendre 1984 pour que ces dispositions soient abrogées par le premier gouvernement Tjibaou³³. Marie Salaün (2005) souligne cependant le caractère velléitaire de la politique de francisation de l'administration. En raison de l'indétermination du projet colonial vis-à-vis des Kanak, dont certains administrateurs prédisaient la disparition, il n'y a pas eu de véritable processus d'assimilation, avec des populations isolées dans des réserves et, sauf rares exceptions, sans accès à l'enseignement public. C'est paradoxalement après la Seconde Guerre mondiale, avec la fin du régime de l'indigénat, que le processus d'assimilation devient le plus efficace dans l'arasement des particularismes locaux. 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 à l'imposition du « tout-français » jusqu'en 1984, date du début des « Événements »³⁴.

Outre les langues kanak et le français, les autres langues parlées en Nouvelle-Calédonie sont toutes liées à l'histoire de la colonisation et à des migrations plus récentes. À partir de 1869, l'administration et les colons, constatant le déclin démographique de la population kanak, se tourne vers l'Asie pour importer une main d'œuvre nécessaire à la « mise en valeur » de la colonie. Après la Seconde Guerre mondiale, les grands travaux d'infrastructures engendrent un nouvel appel de main d'œuvre venue d'Océanie, principalement de Wallis et Futuna et de Polynésie française (Toullélan & Gille, 1999). La plupart des langues issues de ces migrations

³² Arrêté Guillain du 15 octobre 1863.

³³ Délibération n°333 de la commission permanente de l'Assemblée territoriale du 29 février 1984 relative à l'abrogation des dispositions interdisant l'enseignement des langues vernaculaires dans les écoles primaires.

³⁴ C'est ainsi que l'on nomme pudiquement les quatre années de quasi guerre civile qui ont embrasé la Nouvelle-Calédonie à partir de 1984.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

(javanais, wallisien, futunien, tahitien, langues du Vanuatu) appartiennent également à la famille austronésienne.

Par ailleurs, des regroupements de populations kanak autour de la mission de Saint Louis, près de Nouméa, au cours de la seconde partie du XIX^e siècle, sont à l'origine de l'émergence d'un créole à base lexicale française, le tayo.

Selon le recensement de 2009, 40,3% des habitants de Nouvelle-Calédonie déclarent appartenir à la communauté kanak (99 100 personnes). La deuxième communauté la plus représentée est celle des Européens avec 29,2% des déclarations (71 700 personnes). Suivent les Wallisiens et Futuniens (21 300 personnes, soit 8,7%). Toujours selon le même recensement, 66 884 personnes de 14 ans et plus déclarent parler une ou plusieurs langues kanak, les plus importantes comptant quelques milliers de locuteurs et les plus petites, moins d'une centaine (ISEE, 2009).

Le tableau qui suit révèle par ailleurs la dispersion des locuteurs de langues kanak par rapport à l'aire linguistique d'origine de la langue qu'ils parlent. Par exemple, 9 295 locuteurs de 14 ans et plus du drehu (langue de Lifou, îles Loyauté) vivent dans le Grand Nouméa³⁵ alors qu'ils sont 5 712 aux îles Loyauté. Il en résulte que le drehu est la langue kanak la plus parlée, mais aussi la plus enseignée dans la capitale.

| Résidence \ Langue kanak | drehu | nengone | paicî | xârâcùù | ajië | iaai |
|--------------------------------|--------|---------|-------|---------|-------|-------|
| îles Loyauté | 5 712 | 3 711 | 26 | 19 | 29 | 1 566 |
| Province Nord | 454 | 262 | 5 399 | 2 649 | 3 501 | 127 |
| Province Sud hors Grand Nouméa | 125 | 89 | 170 | 1 723 | 416 | 75 |
| Grand Nouméa | 9 295 | 4 659 | 1 657 | 1 338 | 1 410 | 2 310 |
| Total Nouvelle-Calédonie | 15 586 | 8 721 | 7 252 | 5 729 | 5 356 | 4 078 |

Tableau 4 - Nombre et lieux de résidence des locuteurs de 14 ans et plus des 6 langues kanak les plus parlées en Nouvelle-Calédonie (ISEE 2009)

Le français est la seule langue officielle de la Nouvelle-Calédonie. C'est aussi la seule langue véhiculaire. Il serait parlé, lu, écrit par 97% de la population calédonienne de 14 ans et plus (ISEE, 2009). Mais depuis les accords de Matignon (1988), suite aux revendications des partis indépendantistes, les textes de loi successifs ont ouvert progressivement les portes de l'école publique aux langues autochtones. En 1992, la loi Deixonne est étendue au territoire. Quatre langues kanak sont introduites dans les épreuves du baccalauréat. Les provinces Nord et Îles mettent en place des plans d'enseignement des langues maternelles dans leurs écoles. En 1998, l'accord de Nouméa confirme cette nouvelle orientation de la politique linguistique :

« Les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. Leur place dans l'enseignement et les médias doit donc être accrue et faire l'objet d'une réflexion approfondie. »

L'année suivante, une filière de Langues et Cultures Régionales (LCR) est mise sur pied à l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Depuis 2005, les programmes calédoniens de l'école

³⁵ Le Grand Nouméa désigne l'agglomération de quatre communes limitrophes, Nouméa, Mont-Dore, Dumbéa et Païta, sur lesquelles s'étend un tissu urbain continu.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

primaire³⁶ prévoient un enseignement facultatif des langues kanak à raison de 7 heures en maternelle et de 5 heures à l'école élémentaire. Par ailleurs, les deux délibérations successives précisent que « pour traduire leur caractère de langues d'enseignement, les langues kanak sont [...] enseignées à travers différents champs disciplinaires »³⁷. Il n'y a pas de liste restrictive des langues enseignées. Ces dernières sont proposées en fonction de la demande des parents et des ressources mobilisables par les provinces. Les programmes précisent également qu'une initiation à une autre langue maternelle océanienne parlée en Nouvelle-Calédonie peut être organisée pour les élèves dont les familles en ont exprimé le vœu. Un concours de professeur des écoles « spécial » est créé en 2006 pour favoriser le recrutement d'enseignants bilingues français/langues kanak.

En prévision de leur enseignement, il importe de s'interroger sur l'équipement des langues kanak. La bibliographie établie par le LACITO³⁸ dans *Les Langues de France* (Cerquiglini, 2003) et qui rend compte des travaux et des textes, publiés ou non, relatifs aux langues kanak, permet de conclure que, depuis l'époque missionnaire, les 28 langues contemporaines ont toutes été écrites, même si cela se limite parfois à un petit catéchisme. Certaines ont servi de langues d'évangélisation, en particulier le drehu, le nengone et l'ajië, et ont vu très tôt leur écriture codifiée. À propos du nengone, parlé sur l'île de Maré, J. Dauphiné (1986, p. 8) note :

« Dès 1854, le pasteur Creach, à l'aide de sa presse, imprime plusieurs ouvrages pieux sur lesquels les indigènes se précipitent : apprendre à lire devient une priorité, spécialement parmi les protestants. »

Cette alphabétisation semble avoir été particulièrement efficace puisqu'un rapport du délégué L. de Salins signalait en 1885 que « toute la population qui n'a pas dépassé 27 ans sait lire et écrire le maréen. Il faut être de mauvaise foi pour nier les résultats obtenus par les pasteurs anglais » (cité par Leenhardt, 1980).

Toutes ces langues ne sont cependant pas équipées de dictionnaires et de grammaires. On dispose de descriptions linguistiques pour les deux tiers d'entre elles et le travail d'analyse métalinguistique se poursuit avec différents partenaires scientifiques locaux, nationaux et internationaux. Une Académie des langues kanak a été créée en 2007 avec pour mission prioritaire de « fixer les règles d'usage et de concourir à la promotion et au développement de l'ensemble des langues et dialectes kanak »³⁹. L'article de Stéphanie Geneix dans ce volume en détail les actions.

Les langues en Polynésie française

Distribuées sur un espace vaste comme l'Europe de l'ouest⁴⁰, les langues autochtones de la Polynésie française appartiennent, comme les langues kanak, au sous-groupe océanien de la

³⁶ Cf. délibération n°118 du 26 septembre 2005 portant programmes de l'école publique de la Nouvelle-Calédonie et délibération n° 191 du 13 janvier 2012 portant organisation de l'enseignement primaire de la Nouvelle-Calédonie.

³⁷ Ibid.

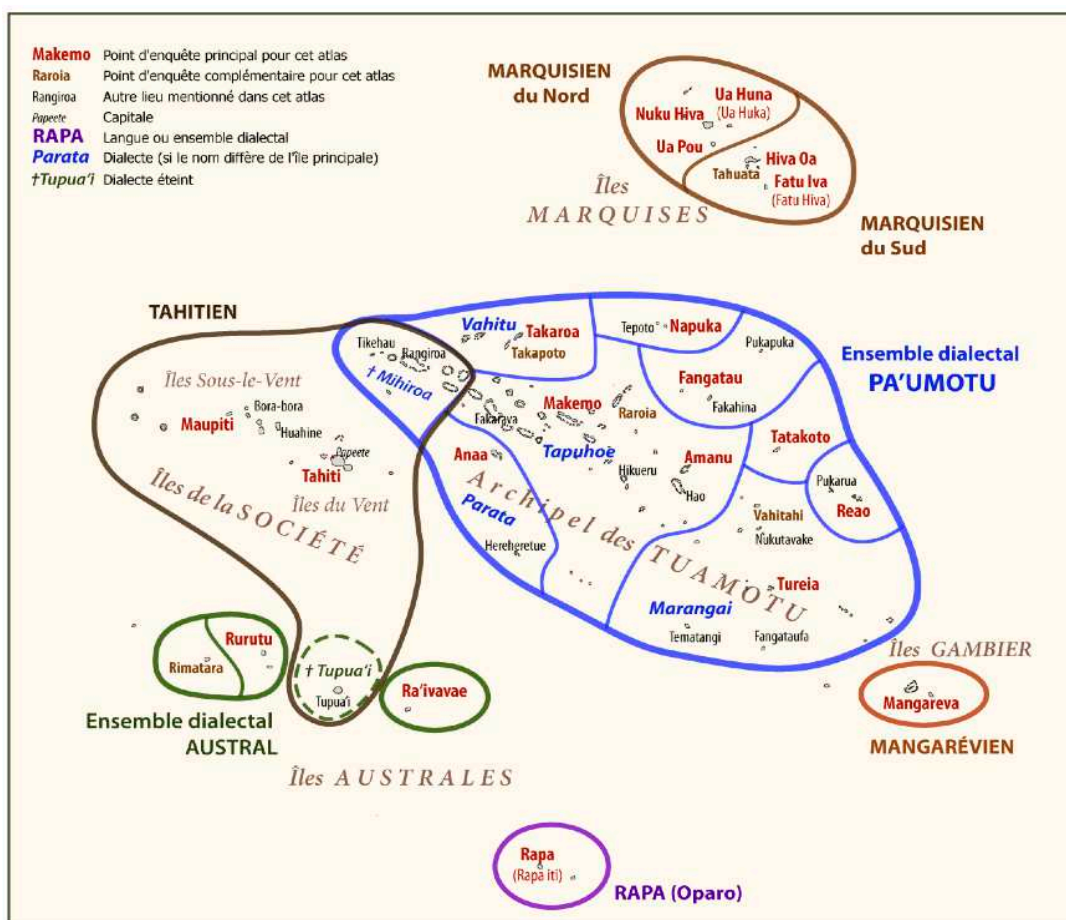
³⁸ UMR 7107 (CNRS, Sorbonne Nouvelle –Paris 3).

³⁹ délibération n° 265 du 17 janvier 2007 portant création et organisation de l'Académie des Langues Kanak.

⁴⁰ La Polynésie française, dont les frontières furent établies par l'autorité coloniale d'abord sous le nom d'« Établissements français d'Océanie » (ÉFO) au XIX^e siècle, comprend 118 îles, dont 67 habitées, regroupées en cinq archipels d'une superficie totale émergée d'environ 4 000 km², distribuée sur une aire maritime de 5 millions de km².

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

famille linguistique austronésienne dont les premiers locuteurs eurent pour foyer de migration l'Asie du Sud-Est. La séquence du peuplement, venu de l'ouest par Rarotonga (îles Cook), de cette partie orientale du triangle polynésien n'est pas encore parfaitement connue. Selon les travaux les plus récents (Wilmschurst & al., 2011), elle débiterait vers 1025-1120 ap. J.-C. et s'achèverait vers 1190-1290 ap. J.-C. À partir d'un ancêtre linguistique commun, le « proto polynésien centro-oriental », les langues autochtones présentent un état de diversification ancien que l'on ne retrouve dans aucun autre archipel du triangle polynésien, avec six langues : le tahitien, le marquisien, le pa'umotu, le mangarévien, la langue des Australes, le rapa (cf. carte 4). Dans leur atlas linguistique, Charpentier & François (à paraître, p. 8) précisent que « plusieurs de ces “langues” doivent en réalité être comprises comme des “ensembles dialectaux”, chacun étant lui-même divisé en plusieurs dialectes ou variétés internes ».



Carte 4 – Les langues et dialectes de Polynésie française (Charpentier & François, à paraître)

La Polynésie orientale a été très durement frappée par les dépopulations liées aux épidémies du XIX^e siècle. Par exemple, Tahiti passe de ~ 70 000 habitants en 1774 à ~ 7 000 en 1881. Toullelan (1987, p. 13) décrit une Océanie exsangue et précise : « La Polynésie du XIX^e siècle est un ensemble d'îlots écrasés de solitude, baignés d'une intense mélancolie, et où les conditions d'existence sont pour le moins dramatiques ». Malgré cette « mort importée »⁴¹, l'essor démographique des populations locales reprend au début du XX^e siècle. Contrairement à la Nouvelle-Calédonie, les ÉFO n'ont pas été une colonie de peuplement et dans l'actuelle

⁴¹ L'expression est d'E. Vigneron (1985, p. 474).

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

Polynésie française, la proportion de Polynésiens d'origine reste dominante, avec un métissage important lié aux migrations européennes, principalement issues de la Marine ou de l'administration coloniale, et asiatiques (entre autres, main d'œuvre venue du sud de la Chine pendant la période coloniale). Le recensement de 1988⁴², le dernier qui comporte des données ethniques, fait état de la distribution suivante : 82,3% de « Polynésiens », 11,9% de « Français », 4,7% de « Chinois ».

Selon le recensement de 2007, qui comporte quant à lui des données démolinguistiques, 95% des personnes âgées de 15 ans et plus déclarent comprendre, parler, lire et écrire le français (181 929 personnes). Elles sont 143 274, soit 76%, à déclarer avoir une compétence équivalente dans une langue polynésienne (143 274 personnes). La proportion monte à 82% si on y ajoute ceux qui déclarent parler une langue polynésienne sans forcément l'écrire. Le bilinguisme, avec des degrés divers de compétences, est donc très largement généralisé. Le français domine cependant largement les échanges familiaux puisqu'à la question « Quelle est la langue la plus couramment parlée en famille ? », la distribution suivante ressort de l'enquête :

| Langues | Personnes de 15 ans et plus | Pourcentage |
|---------------------|-----------------------------|-------------|
| français | 131 672 | 68% |
| langue polynésienne | 57 475 | 30% |
| langue asiatique | 2 036 | 1% |

Tableau 5 – Population de 15 ans et plus par langue la plus couramment parlée en famille (ISPF, 2009)

Charpentier & François (à paraître) détaillent la situation de « triglossie » contemporaine où, pour des raisons historiques et structurelles, le français est dominant dans l'administration et le système éducatif, par rapport aux langues polynésiennes, mais où le tahitien domine à son tour très largement les autres langues polynésiennes. Depuis le début du XIX^e siècle, le tahitien a bénéficié en effet, pour acquérir sa fonction véhiculaire, de son statut de première langue d'évangélisation, du poids démographique des îles de la Société, puis de la concentration du pouvoir administratif, politique et économique sur l'île de Tahiti.

Depuis l'extension de la loi Deixonne (1951) à la Polynésie française en 1981, l'enseignement du tahitien a été introduit en maternelle et au primaire, et l'année suivante dans le premier cycle du secondaire en tant que langue vivante 2 optionnelle. Le tahitien est matière à option au baccalauréat depuis 1985. Ces dispositions sont consolidées dans les versions successives de la loi organique qui précisent par ailleurs, dès 1984, que « sur décision de l'assemblée de la Polynésie française, la langue tahitienne peut être remplacée (...) par l'une des autres langues polynésiennes ». Un cursus de formation est prévu dans les établissements de formation des personnels enseignants, à l'École normale mixte dès 1982 et, depuis 1999, à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (cf. Reea & Rochette, ce volume). Depuis 2004, une nouvelle inflexion est donnée à la politique linguistique locale et les autorités pédagogiques s'efforcent de renforcer la valorisation de l'ensemble du patrimoine linguistique polynésien, conformément à la Charte de l'Éducation de la Polynésie française⁴³ qui dispose que :

« L'École doit tirer profit de la diversité linguistique de la société polynésienne pour favoriser le plurilinguisme tout au long de la scolarité. La langue d'enseignement est le français. Sa maîtrise, orale et écrite, est indispensable à la fois aux apprentissages scolaires et à l'exercice de la citoyenneté. Tout au long du cursus scolaire, les langues et la culture polynésiennes sont valorisées afin d'entretenir un climat favorable à la diversité culturelle et

⁴² ISPF, recensement de 1988.

⁴³ Loi de pays n° 2011 -17 LP/APF du 7 juillet 2011.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

linguistique et de permettre aux élèves de s'exprimer et de réfléchir sur leur propre diversité et celle de l'autre. »

Toutes les langues polynésiennes sont équipées d'un système d'écriture plus ou moins directement inspiré de celui du tahitien, lequel fut élaboré durant l'intense période d'alphabétisation vernaculaire et d'évangélisation engagée par la London Missionary Society dès la fin du XVIII^e siècle (Nicole, 1988). En 1829, Jacques-Antoine Moerenhout constate qu'à Pajara, un district de l'île de Tahiti, « la plupart des Indiens savent lire et écrire » (cité par Lavondès, 1972, p. 56). La notation de l'occlusive glottale fait encore parfois l'objet de vifs débats, mais si ces derniers occupent quelques spécialistes et érudits, ils n'empêchent pas la production littéraire.

Le tahitien dispose de nombreuses descriptions. Les autres langues polynésiennes sont en revanche plus ou moins bien documentées⁴⁴. Il existe par ailleurs de nombreux écrits en langue tahitienne, issus de la tradition orale, de l'évangélisation ou de la création contemporaine. La promotion de l'ensemble des langues polynésiennes dans le système éducatif encourage la production d'une littérature de jeunesse dans toutes ces langues, en particulier par le Centre de Recherche et de Documentation Pédagogiques de la Polynésie française.

Conclusion

Les lignes qui précèdent auront permis de dresser un panorama très général de la grande diversité, mais aussi de la complexité des paysages linguistiques outre-mer, et plus particulièrement de ceux des trois collectivités concernées par le programme ECOLPOM. Quelle place et quelles fonctions didactiques peuvent revenir à ces langues dans l'espace scolaire ? Après tout, depuis la Révolution française, l'école républicaine s'est toujours accommodée d'élèves allophones⁴⁵ sans que ne soit remise en cause la perspective monolingue. Pourquoi les outre-mer engagent-ils l'école à faire autrement ?

D'une part, parce que cela correspond au vœu des populations de ces collectivités, comme en témoignent, par exemple, les lois organiques de la Polynésie française et de la Nouvelle-Calédonie ou les revendications des organisations indigènes de Guyane. Si l'école a pour vocation de favoriser une distanciation critique par rapport au cadre quotidien et familial, elle ne doit pas pour autant disqualifier les cultures locales tant que ces dernières sont compatibles avec les principes démocratiques et laïques.

D'autre part, parce que depuis les années 1950, les recherches internationales en psycholinguistique ne cessent de démontrer les bénéfices d'une éducation qui favorise l'émergence d'un bilinguisme non seulement familial et social, mais également scolaire. Cette démonstration a été réitérée également en outre-mer (cf. par ex. Nocus & al., 2007 ; 2012).

⁴⁴ Pour une revue, cf. Charpentier & François, à paraître.

⁴⁵ Au terme d'une enquête préparatoire menée sur l'ensemble du territoire national, l'abbé Grégoire conclut dans son rapport de 1794 que la France compte à l'époque trente « patois » et qu' « au moins six million de Français, surtout dans les campagnes, ignorent la langue nationale ; qu'un nombre égal est à peu près incapable de soutenir une conversation suivie ; qu'en dernier résultat, le nombre de ceux qui la parlent purement n'excède pas trois millions ; et probablement le nombre de ceux qui l'écrivent correctement est encore moindre ». La population totale s'établissait alors à environ 28 millions d'habitants.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

Enfin, parce que, dans le prolongement de la prise de conscience de la diversité et de la précarité du vivant, la diversité culturelle apparaît à son tour comme un enjeu d'avenir comme point d'appui cognitif pour mieux comprendre le monde :

« Il nous faut, dès lors, concevoir l'insoutenable complexité du monde dans le sens où il faut considérer à la fois l'unité et la diversité du processus planétaire, ses complémentarités en même temps que ses antagonismes. La planète n'est pas un système global, mais un tourbillon en mouvement, dépourvu de centre organisateur. Elle demande une pensée polycentrique capable de viser à un universalisme, non pas abstrait, mais conscient de l'unité/diversité de l'humaine condition ; une pensée polycentrique nourrie des cultures du monde. Éduquer pour cette pensée, telle est la finalité de l'éducation du futur qui doit œuvrer, à l'ère planétaire, pour l'identité et la conscience terrienne. » (Morin, 1999, p. 168-169)

Si la question du « doit-on faire ? » est dépassée, reste celle du « comment faire ? », mais aussi « pour quelles langues ? ». Pour certaines d'entre elles, la réponse est établie *de jure* puisque le principe de leur enseignement est inscrit dans les lois organiques. C'est le cas pour les « langues vivantes étrangères » ou pour certaines langues régionales bénéficiant du dispositif LCR ou de CAPES par exemple. Pour d'autres, leur reconnaissance par le ministère de la Culture comme « langues de France » offre déjà des opportunités, saisies par exemple en Guyane pour renforcer l'expérience des *Médiateurs bilingues*. Ce cadre est néanmoins beaucoup moins injonctif et de ce fait plus fragile (Migge & Léglise, 2010). D'autres langues, enfin, comme celles des migrants (cf. Alby & Léglise, ce volume) sont *a priori* « hors jeu » et de fait font l'objet de peu d'attention de la part des autorités. Le *no man's land* juridique dans lequel elles se trouvent ne rend pourtant pas leur prise en compte moins pertinente du point de vue pédagogique lorsqu'elles sont les langues des élèves (cf. également Hélot, ce volume).

En vertu des nouvelles compétences qui leur sont conférées, la responsabilité des collectivités locales dans la promotion des langues va croissante (Clairis & al., 2011) et elles peuvent devenir une tête de pont de l'innovation pédagogique en la matière⁴⁶.

Bibliographie

- ALBY, S., MIGGE, B., « Alternances codiques en Guyane française : les cas du nenge et du kali'na », I. LEGLISE, B. MIGGE (coord.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007, p. 49-72.
- ARENDS, J., « The history of the Surinamese creoles I. A sociohistorical survey », CARLIN, E.B., ARENDS, J. (dir.), *Atlas of the Languages of Suriname*, Leiden, KITLV Press, 2002, p. 115-130.
- BERTILE, V., « L'article 75-1 de la Constitution : vers une (r)évolution du cadre juridique des langues régionales ? », CLAIRIS, C., COSTAOUËC, D., COYOS, J.-B., JEANNOT-FOURCAUD, B. (dir.), *Langues et cultures régionales de France*, Paris, L'Harmattan, 2011, p. 85-99.

⁴⁶ C'est ce qu'illustre remarquablement le programme 'Ōrero en Polynésie française, construit autour de l'enseignement à l'école de l'art déclamatoire traditionnel dans les différentes langues polynésiennes. Après avoir obtenu le « Label européen des langues » en 2010, décerné par l'Agence Europe Éducation Formation France et qui récompense les méthodes pédagogiques les plus innovantes en matière d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères, européennes et non européennes, ce programme a reçu une nouvelle distinction en février 2012 avec le « Label des Labels » dans la catégorie « enseignement scolaire », parmi les 150 meilleurs projets linguistiques distingués ces dix dernières années.

- 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.
- CALVET, L.-J., *Linguistique et colonialisme : Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 1974.
- CALVET, L.-J., « La diversité linguistique : quel enjeu pour la francophonie ? », *Hermès*, n° 40, Paris, CNRS, 2004, p. 287-293.
- CERQUIGLINI, B. (dir.), *Les langues de France*, Paris, PUF, 2003.
- CHARPENTIER, J.-M., FRANÇOIS, A., *Atlas linguistique de la Polynésie française*, Berlin, Mouton de Gruyter, à paraître.
- CLAIRIS, C., COSTAOUEC, D., COYOS, J.-B., JEANNOT-FOURCAUD, B. (dir.), *Langues et cultures régionales de France*, Paris, L'Harmattan, 2011.
- COLLOMB, G., TIOUKA, F., RENAULT-LESCURE, O. (collab.), APPOLINAIRE, J. (collab.), *Na'na Kali'na. Une histoire des Kali'na en Guyane*, Matoury, Ibis Rouge Editions, 2000.
- DAUPHINE, J., *Point d'histoire. Maré de 1841 à 1870. Les luttes politico-religieuses*, Nouméa, CTRDP, 1986.
- GERAUD, M.-O., *Regards sur les Hmong de Guyane Française: les détours d'une tradition*, Paris, L'Harmattan, 2007
- GOURY, L., LAUNEY, M., RENAULT-LESCURE, O., PUREN, L., « Les langues à la conquête de l'école en Guyane », TUPIN, F. (dir.), *Ecole et Education, Univers créoles n° 5*, Anthropos. 2005, p. 5.
- GOURY, L., MIGGE, B., *Grammaire du nengee : Introduction aux langues aluku, ndjuka et pamaka*, Paris, IRD, 2003
- GREGOIRE, H., *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, 1794.
- HERAN, F., FILHON, A., DEPREZ, C., « La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle », *Population & sociétés*, n°376, février 2002 (article en ligne : http://www.ined.fr/fichier/t_publication/65/publi_pdf1_pop_et_soc_francais_376.pdf).
- HIDAIR, I., « Les places de la langue dans la construction identitaire des Créoles de Guyane », LEGLISE, I., MIGGE, B. (coord.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007, p. 209-224.
- HONORIEN, L., « La langue kréyòl », RENAULT-LESCURE, O., GOURY, L. (dir.), *Langues de Guyane*, La Roque d'Anthéron, Vents d'Ailleurs, IRD, 2009, p. 118-131.
- JENNINGS, W., « Les premières générations d'une société créole. Cayenne 1660-1700 », L. GOURY (dir.), *Langues de Guyane, Amerindia 26/27*, 2001-2002, p. 249-278.
- KASARHEROU, C., *Histoire démographique de la population mélanésienne de la Nouvelle-Calédonie entre 1840 et 1950*, Thèse de doctorat, Université de Paris 1, Panthéon-Sorbonne, 1992.
- KIRCH, P. V., *On the Road of the Winds: An Archaeological History of the Pacific Islands before European Contact*, Berkeley, University of California Press, 2000.
- LAUNEY, M. (d'après B. NIEDERER), «La langue hmong », RENAULT-LESCURE, O., GOURY, L. (dir.), *Langues de Guyane*, La Roque d'Anthéron, Vents d'Ailleurs, IRD, 2009, p. 160-171.

- 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.
- LAVONDES, H., « Problèmes sociolinguistiques et alphabétisation en Polynésie française », *Cahiers de l'ORSTOM*, série Sciences humaines, vol. IX, n°1, 1972, p. 49-61.
- LAROUSSE, F., MARCELLESI, J.-B., « Colonisation et décolonisation », GOEBL, H., NELDE, P., STARY, Z., WÖLCK, W. (dir.), *Contact Linguistics. An international Handbook of Contemporary Research*, Berlin, de Gruyter, 1996, p. 193-199.
- LEENHARDT, M., *Notes d'ethnologie neo-calédonienne*, Paris, Institut d'ethnologie, 1980.
- LEENHARDT, M., *Langues et dialectes de l'Austro-Mélanésie*, Paris, Institut d'ethnologie, 1946.
- LEGLISE, I., « Des langues, des domaines, des régions. Pratiques, variations, attitudes en Guyane », LEGLISE, I., MIGGE, B. (coord.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007, p. 29-47.
- LEGLISE, I., « Contextes sociolinguistiques en Outre-mer et implications pour l'école », ALBY, S., LEGLISE, I., NOCUS I., RENAULT-Lescure O., « Plurilinguisme et scolarisation en Guyane, Nouvelle Calédonie et Polynésie française : état des recherches et perspectives », Communication au colloque *Enseigner en Outre-mer, enseigner l'outre-mer*, Paris, 17-18 mai 2011.
- MAUREL, D., « Genèse, fonctionnement et perspectives du dispositif académique des Intervenants en Langue Maternelle (ILM) de la Guyane », *RFEC* n° 8, 2012, p. 223-242.
- MIGGE, B., LÉGLISE, I., « Language and colonialism. Applied linguistics in the context of creole communities », in Hellinger M. et Pauwels A. (eds), *Handbook of Applied Linguistics vol 9. Language and Communication: Diversity and Change*, Mouton de Gruyter, 2007, p. 297-338.
- MIGGE, B., LÉGLISE, I., « Integrating Local Languages and Cultures into the Education System of French Guiana: A Discussion of Current Programs and Initiatives », MIGGE, B., BARTENS, A., LÉGLISE, I. (coord.), *Creoles in Education: an Appraisal of Current Programs and Projects*, John Benjamins, 2010, p. 107-132.
- MIGGE, B., LÉGLISE, I., *Exploring Language in a Multilingual Context: Variation, Interaction and Ideology in language documentation*, Cambridge University Press, 2012.
- MORIN, E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 1999.
- MOYSE-FAURIE, C., « A syntactic approach to Fagauvea (WUV) », *Leo Pasifika, Proceedings of the Fourth International Conference on Oceanic Linguistics, Niue, 5th-9th July 1999*, Auckland, The Institute of Polynesian Languages and Literatures, 2000, p. 233-259.
- NOCUS, I., FLORIN, A., GUIMARD, P., VERNAUDON, J., « Effets d'un enseignement en langue kanak sur les compétences oral / écrit en français au cycle 2 en Nouvelle-Calédonie », *Bulletin de psychologie*, Paris, tome 60 (5), n°491, 2007, p. 471-488.
- NOCUS I., GUIMARD P., VERNAUDON J., PAIA M., COSNEFROY O., FLORIN A., « Effectiveness of a heritage educational program for the acquisition of oral and written French and Tahitian in French Polynesia », *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 2012, p. 21-31, doi:10.1016/j.tate.2011.07.001
- NICOLE, J., *Au pied de l'écriture, Histoire de la traduction de la Bible en tahitien*, Papeete, Haere pō no Tahiti, 1988.

- 2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.
- NORTH, X., « Langues et cultures régionales dix ans après », CLAIRIS, C., COSTAOUËC, D., COYOS, J.-B., JEANNOT-FOURCAUD, B. (dir.), *Langues et cultures régionales de France*, 2011, p. 25-34.
- PRICE, R., PRICE, S., *Les Marrons*, Châteauneuf-le-Rouge, Vents d'Ailleurs, 2003.
- PUREN, L., « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la Méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIX^e siècle », *Glottopol*, n°1, janvier 2003. (article en ligne : http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_1/gpl1_03puren.pdf).
- PUREN, L., « Contribution à une histoire des politiques linguistiques éducatives mises en œuvre en Guyane française depuis le XIX^e siècle », LEGLISE, I., MIGGE, B. (dir.), *Pratiques et attitudes linguistiques en Guyane. Regards croisés*, Paris, IRD Editions, 2007, p. 278-295.
- QUEIXALOS, F., RENAULT-LESCURE, O., *As línguas amazônicas hoje*, São Paulo, IRD-ISA-MPEG, 2000.
- RALLU, J.-L., *Les populations océaniques aux 19^e et 20^e siècles*, Institut National d'Etudes Démographiques, Travaux et Documents, Cahier n° 128, 1990.
- RENAULT-LESCURE, O., GOURY, L. (dir.), *Langues de Guyane*, Cayenne, Vents d'ailleurs & IRD, 2009.
- RIVIERRE, J.-C., « La colonisation et les langues en Nouvelle-Calédonie », in *Les temps modernes*, Nouvelle-Calédonie : Pour l'indépendance, n° 464, Mars 1985, Paris, 1985, p. 1688-1717.
- RODRIGUES, A. D., « Línguas indígenas : 500 anos de descobertas e perdas », *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 1993, p. 83-193.
- SALAÛN, M., *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2005.
- SAND, C., BOLÉ, J., OUETCHO, A., « What Were the Real Numbers ? The Question of Pre-Contact Population Densities in New Caledonia », KIRCH V., P., RALLU, J.-L. (dir.), *The Growth and Collapse of Pacific Island Societies. Archaeological and Demographic Perspectives*, University of Hawaii Press, 2007, p. 306-325.
- SAND, C., BOLÉ, J., OUETCHO, A., « A Revision of New Caledonia's Ceramic Sequence », *Journal of Pacific Archaeology*, Vol. 2, n°1, 2011, p. 56-68.
- TOULLELAN, P.-Y., *Tahiti colonial (1860-1914)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1987.
- TOULLELAN, P.-Y., GILLE, B., *De la Conquête à l'exode, histoire des Océaniens et de leurs migrations dans le Pacifique*, Papeete, Au vent des îles, 1999.
- VIGNERON, E., *Recherche sur l'Histoire des attitudes devant la mort en Polynésie française*, Thèse, Paris, EHESS, 1985.
- WILMSHURST, J., HUNT, T., LIPO, C., ANDERSON, A., « High-precision radiocarbon dating shows recent and rapid initial human colonization of East Polynesia », *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(5), 2011, p. 1815-1820.

2014, in NOCUS, I., VERNAUDON, J., PAIA, M., (dir.), *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre : l'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, 101-124.

Sitographie

Institut de la statistique et des études économiques (ISEE), recensement de la population de 2009 : www.isee.nc.

Institut de la statistique de la Polynésie française (ISPF), recensement de la population de 2007 : www.ispf.pf

ajouter la source des stats démographique sur la Guyane