



**HAL**  
open science

## Recherche sur l'enseignement du français en milieu multilingue à Wallis-et-Futuna

Claire Moyse-Faurie, Charles-André Lebon

► **To cite this version:**

Claire Moyse-Faurie, Charles-André Lebon. Recherche sur l'enseignement du français en milieu multilingue à Wallis-et-Futuna. *Expressions*, 2000, Îles, francophonie, langues vernaculaires et formation d'enseignants, 16, pp.31-69. hal-02406166

**HAL Id: hal-02406166**

**<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406166v1>**

Submitted on 12 Dec 2019

**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.

## **Recherche sur l'enseignement du français en milieu multilingue**

**Claire MOYSE FAURIE  
CNRS LACITO**

**Charles André LEBON  
Directeur adjoint IUFM du Pacifique  
Responsable de l'antenne de Wallis et Futuna**

## **Contexte culturel antagoniste et évolution des langues**

**Charles André LEBON**

Cette partie permet de voir dans quel contexte culturel évoluent les langues vernaculaires sur le territoire des Iles Wallis et Futuna. Par commodité, le terme de wallisien est utilisé souvent seul, il convient de lire à chaque fois wallisien et futunien.

Les langues wallisienne et futunienne doivent être analysées, étudiées et enseignées dans leur contexte culturel car sans la pérennité de cette culture, les langues auraient déjà disparu du fait de la faiblesse du nombre de locuteurs (30 000 personnes maximum) et de l'ouverture de ces îles qui s'est accélérée depuis une trentaine d'années. La langue îlienne est indissociable de son contexte culturel insulaire.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

33

Les langues wallisienne et futunienne ne peuvent être abordées que si on les inscrit dans un espace plus grand sur le plan linguistique et politique. Ainsi elles doivent être perçues dans un ensemble linguistique polynésien, dans la culture de l'Océanie et dans celle du Pacifique par conséquent un contexte culturel favorable alors que le contexte politique est plus conflictuel. En effet, la langue de ces deux îles non seulement s'intègre dans la famille linguistique polynésienne, mais elle s'affirme aussi par rapport à une autre langue soit par différenciation soit par plagiat de certains éléments. La langue des îles est donc une entité au sein des langues océaniques avec ses similitudes, ses différences et son évolution particulière par rapport à la situation géopolitique.

Du fait de la spécificité linguistique wallisienne et futunienne, l'Education Nationale conduit inévitablement à une acculturation et à un étouffement de la langue locale sur du long terme. Le cadre juridique et statutaire a cependant limité cette destruction.

La langue est une expression forte de la culture du territoire ; le wallisien comme le futunien sont issus de la famille des langues polynésiennes, mais le wallisien est proche du tongien dans la mesure où il a intégré un certain nombre d'expressions et de mots tongiens. Le futunien est plus proche du samoan.

Le premier dictionnaire de wallisien a été l'œuvre de Mgr Bataillon ; il a été publié en 1932. Comme toute langue îlienne, elle emprunte du vocabulaire étranger, certains mots étrangers ont été transformés pour être intégrés dans la langue wallisienne.

Cependant dans la structuration des phrases, on perçoit que l'antagonisme linguistique est fondamental car la langue wallisienne est ergative alors que la langue française est accusative.

L'affirmation politique actuelle de la langue wallisienne et futunienne se cristallise parce que le wallisien est confronté à la langue d'enseignement, venue de l'extérieur. Toute langue a tendance à se renforcer face à l'adversité ; ce phénomène résulte de cette volonté naturelle de se protéger de la dualité. Des prises de conscience émergent et se traduisent par des actions telles qu'expérimentations en classes maternelles ou encore relance de l'Académie par les services culturels. Cependant la langue n'est pas menacée du fait de l'adhésion de toute la population et de sa reconnaissance par le pouvoir républicain et les institutions.

En ce qui concerne le contexte historique, il convient d'insister sur les ruptures et les continuités dans l'évolution de la langue wallisienne et futunienne :

- La première rupture est évidemment l'évangélisation de la population qui non seulement transmet de nouvelles valeurs morales et religieuses mais surtout modifie le système de relations existant entre les habitants de l'île. Celles - ci n'étant plus uniquement fondées sur des rapports de force provoquent des modifications linguistiques inhérentes à cette nouvelle situation.

La Mission mariste a modifié la culture traditionnelle, les croyances ont été transformées, les mœurs ont bien sûr perdu de leur libertinage et des "tapu" ont même été affermis. Le langage dédié aux divinités et utilisé lors des rituels a disparu par bannissement.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

35

L'évangélisation a procédé à une acculturation dans la mesure où elle apporte aussi la scolarisation. Elle impose l'écrit et un certain nombre d'éléments culturels et surtout de nouvelles structures linguistiques. Ce passage à l'écrit conduit lentement à une mutation du processus de pensée, conduit inévitablement un recul linguistique de la langue maternelle.

Il s'agit bien d'une rupture dans la mesure où les missionnaires ont bien procédé à une transcription graphique de cette oralité première de la langue.

Les missionnaires maristes ont mis en place une stratégie simple à deux niveaux pour évangéliser : maîtriser la langue et s'associer au pouvoir temporel pour dominer les âmes.

Culturellement l'influence de la mission a été très forte, voire étouffante dans la mesure où les deux pouvoirs religieux et politique, en s'unissant, se sont légitimés aux yeux de la population. Ils se sont renforcés mutuellement, au cours de l'histoire, pour mieux imprégner les mentalités. Aujourd'hui encore, Religion et Coutume sont fortement "imbriquées voire complices", la fusion semble parfaite.

- La deuxième rupture est l'évolution politique du territoire : le passage de "pays indépendant" à celui de Protectorat n'a eu que de faibles répercussions sur la langue du fait de l'effacement des résidents. L'accession au statut de Territoire d'Outre-Mer (TOM) par contre a modifié les rapports de la population à la langue.

Les aspects juridiques, définis par le nouveau statut, sont essentiels car ils définissent un nouveau cadre politique, administratif et linguistique dans lequel l'identité culturelle évolue et se modifie. Le français devient de fait langue officielle, relègue le wallisien à une seconde place, même si sur le territoire et au sein de la population, elle reste de fait la langue première.

Historiquement, la politique coloniale d'assimilation a été très faible pour diverses raisons historiques. De même, la "territorialisation" n'a aucunement détruit le phénomène culturel existant, toutefois l'organisation politique nouvelle - se doublant de profondes modifications économiques, sociales et surtout scolaires - engendre inexorablement des bouleversements dans la langue et dans la perception de celle-ci. On peut parler de lentes mutations.

Le désenclavement évident depuis 1961 a permis à la langue d'avoir de nouvelles expressions, les échanges avec les populations installées "à proximité" ont aussi ouvert la langue, ainsi de nombreuses expressions calédoniennes envahissent la langue. Cependant, dans certaines cérémonies coutumières, les expressions n'ont pas changé depuis des siècles par exemple le rituel linguistique utilisé lors de la cérémonie du kava.

La culture wallisienne se fonde essentiellement sur l'oralité, qui est à la fois un moyen de maintenir la cohésion de la communauté et moyen de transmission et d'intégration familiale. L'oralité est une pression supplémentaire au bénéfice de l'adhésion à la culture, mais cette oralité traditionnelle rencontre de plus en plus l'opposition de l'écrit de la vie quotidienne ce qui génère au sein de la société wallisienne un certain nombre d'interpellations ; et la langue n'échappe pas à cette interpellation.

Au niveau de la langue, par exemple, on passe à l'écrit, on définit un vocabulaire qu'on enrichit, on construit une grammaire ... La langue se structure et se renforce à travers de nombreux travaux écrits.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

37

La population wallisienne est donc confrontée à un dilemme qui provoque quelques secousses et de lentes mutations se mettent en place dans la coutume. La monétarisation de l'économie, l'émergence de la société de consommation (une petite partie de la population seulement) et l'ouverture sur le monde engendrée par les médias et le développement des communications provoquent bien évidemment un glissement des mentalités vers l'égoïsme, mais surtout génèrent une destructuration de la société originelle fondée sur l'inégalité entre Aliko et Tua. Le langage est contraint de suivre ces remises en cause profondes de la société et de s'adapter à l'évolution. La vision collective est ainsi ébranlée par l'individualisme issu de l'évolution économique qui crée de nouvelles catégories sociales remettant en cause la hiérarchie traditionnellement définie et les structures linguistiques s'y rapportant.

Le régime politique nouveau a apporté beaucoup d'emplois publics, longtemps réservés aux Aliko mais aujourd'hui ouverts à toute la société. Ces responsabilités nouvelles acquises par les classes "soumises" et ces transferts d'argent transforment les relations au sein de la communauté, modifient les échanges et tout le vocabulaire s'y rapportant.

## Présentation géographique

Charles André LEBON

Au dernier recensement (3 octobre 1996), Wallis comptait 9528 habitants, Futuna 4800. Près de la moitié de cette population a moins de vingt ans.

Des phénomènes migratoires importants ont eu lieu dans les décennies 1950-1970 : de nombreux Wallisiens et Futuniens décidèrent, pour des raisons économiques, de migrer au Vanuatu (ex Nouvelles Hébrides), d'où ils revinrent en quasi-totalité après l'indépendance, puis en Nouvelle-Calédonie, où résident actuellement de nombreux ressortissants wallisiens et futuniens (environ 17 000 en 1996, estimation à 20000 actuellement).

Cette petite population évolue sur un territoire situé en plein milieu de l'immense Pacifique. Ce territoire est composé de deux îles Wallis et Futuna qui sont en situation d'opposition géographique et séparées de 240 km.

Ces îles sont marquées par de nombreux particularismes géographiques :

- La distance par rapport aux autres Territoires est importante. Situées à 2850 km de la Polynésie française, à 2130 km de la Nouvelle-Calédonie et à 22 000 km de la Métropole, les îles Wallis et Futuna sont plus que des ultra - périphéries et la distance multiplie les coûts.

- L'exiguïté et l'insularité font que la pression démographique est rapide et continue. Cette pression conduit à une forte émigration, sur-



**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

39

tout vers la Nouvelle-Calédonie. Cet exutoire calédonien se referme petit à petit depuis les accords de Nouméa.

- L'organisation sociale est hiérarchisée et fondée sur l'inégalité juridique, des populations sont encore attachées à leur rang de "Aiki" (noble), alors que les Tua "non nobles" essayent tant bien que mal de s'élever dans cette société.

- La structure économique dominée par la ruralité informelle persiste malgré l'arrivée massive, ces vingt dernières années, d'un tertiaire non productif car public.

- L'organisation politique est originale dans la mesure où elle permet une cohabitation récente entre pouvoir républicain et pouvoir coutumier monarchique. C'est surtout une cohabitation de pouvoirs et de contre-pouvoirs.

Ces quelques éléments de géographie physique et humaine ont conduit à l'émergence d'un microcosme et ils permettent de se faire une idée de l'attachement vis-à-vis de la culture et de la langue

## Description sociolinguistique

Claire MOYSE FAURIE

### Données linguistiques

La presque totalité de la population est d'origine polynésienne et parle wallisien à Wallis, futunien à Futuna dans la grande majorité des activités quotidiennes, familiales et sociales. À Wallis et à Futuna, la vitalité de ces deux langues est très bonne, mais leur statut laisse à désirer.

Le français - langue de la république - sert essentiellement de langue de communication interethnique et de langue d'enseignement.

Le wallisien et le futunien appartiennent à la famille des langues polynésiennes, qui compte une trentaine de membres. Les langues polynésiennes font partie du groupe océanien, lui-même inclus dans la grande famille des langues austronésiennes.

Les systèmes phonologiques du wallisien et du futunien permettent d'utiliser les caractères latins pour la grande majorité des sons distinctifs à l'exception de la consonne glottale et des voyelles longues. Futunien et wallisien ont les mêmes voyelles : 5 brèves et 5 longues ; le wallisien possède 12 consonnes, le futunien 11.

Des travaux linguistiques récents ont permis de fixer des normes d'écriture :

- Concernant la graphie : pour la consonne glottale, le signe conventionnel adopté est l'apostrophe'. Pour marquer la longueur de la voyelle,

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

41

on utilise le “macron”, c’est-à-dire un petit tiret suscrit, placé au-dessus de la voyelle. Ces signes conventionnels sont ceux qui sont utilisés dans d’autres langues polynésiennes occidentales.

- Concernant les problèmes de césure : quelques règles simples ont été élaborées mais faute d’enseignement adapté, elles ne sont pas encore mises en pratique.

Il existe quelques variantes de parler (essentiellement lexicales) entre les différents districts de l’île, Hihifo, Mu’a et Hahake pour le wallisien, et entre les deux royaumes à Futuna.

Il existe aussi (surtout à Wallis) un registre de langue plus respectueux utilisé pour s’adresser au roi ou à un chef.

**Éducation**

En ce qui concerne le système éducatif, l’enseignement primaire est confié à la Direction de l’Enseignement catholique ; l’enseignement secondaire, collèges et lycée, est public. L’éducation se fait uniquement en français, à l’exception, depuis 1998, de quelques classes maternelles expérimentales dans lesquelles l’enseignement est effectué en wallisien ou en futunien. Et d’une heure hebdomadaire de wallisien ou de futunien dispensée dans les collèges et au lycée depuis une vingtaine d’années (wallisien), ou depuis seulement cinq ans (futunien). La langue de l’administration est le français. La télévision et la radio présentent quelques émissions d’information en wallisien ou en futunien et l’unique journal de l’île, l’hebdomadaire Te Fenua fo’ou, offre un ou deux articles en wallisien ou en futunien.

## Politique linguistique

À Wallis et à Futuna même, le contexte linguistique et culturel apparaît ainsi extrêmement favorable à la préservation des langues vernaculaires : des communautés homogènes, une langue par île, un bon taux de scolarisation, une bonne sensibilisation des parents et des chefferies coutumières.

Pourtant, si une politique d'enseignement bilingue n'est pas engagée rapidement, l'avenir du wallisien et du futunien est loin d'être garanti. La pratique ultra jacobine du "tout français" l'a trop longtemps emporté.

La Direction de l'enseignement catholique (DEC), qui a en charge l'enseignement des premiers cycles, s'est ouverte depuis quelques années à des essais d'accueil en langue vernaculaire à l'école maternelle. Sous l'impulsion de son ancien directeur (l'actuel sénateur, Robert Laufoaulu), une réflexion a été menée parmi les enseignants locaux de maternelle et de primaire, tous futuniens et wallisiens, suivie d'une enquête en milieu parental portant sur l'opportunité d'introduire les langues vernaculaires à l'école, à laquelle plus de 90 % des parents ont répondu favorablement.

Quelques classes pilotes ont commencé à fonctionner à Wallis et à Futuna. Ce ne sont encore que des expériences bien timides, puisqu'elles ne concernent que l'enseignement à l'école maternelle.

## Études linguistiques et ethnolinguistiques à Wallis et Futuna

- Bataillon P., 1932, Langue d'Uvea (Wallis). Grammaire Dictionnaire uvea-français. Dictionnaire français-uvea-anglais, Paris, Librairie orientaliste Paul Geuthner, 640p.
- Biggs B., 1971, The languages of Polynesia, Current Trends in Linguistics, ed. Thomas A. Sebeok, vol. 8, pp. 466-505
- 1974, Some problems of Polynesian Grammar, Wellington, Journal of the Polynesian Society, n°83, pp. 401-426
- Clark R., 1976, Aspects of Proto-Polynesian Syntax, Te Reo Monographs, Linguistic Society of New Zealand, 129p. Frimigacci D., Keletaona M., Moyse-Faurie C. et Vienne B., 1995, Ko le fonu tu'a limulimua. La tortue au dos moussu. Textes de tradition orale de Futuna, Paris, éd. Peeters, coll. LCP 11, 515p.
- Direction de l'enseignement catholique (DEC), 1999, Ko te 'u fagana o 'Uvea-nei. Les légendes de 'Uvea "Wallis", 1999, Livret bilingue ronéoté, 79p.
- Grezel Isidore, 1878, Dictionnaire futunien-français avec notes grammaticales, Paris, Maisonneuve et Cie, 301p. (réédité par Karl H. Rensch, 1986, Tikisionalio Fakafutuna-Fakafalani, Dictionnaire futunien-français, Canberra, Pacific Linguistics Series C n°90, 327p.)
- Mayer R., 1973, Miscellanées, Un millier de légendes aux Iles Wallis et Futuna et divers centres d'intérêt de la tradition orale, Paris, Journal de la Société des Océanistes tome 29 (38), pp. 69-100.
- 1976, Les transformations de la tradition narrative à l'île Wallis (Uvea), Paris, Musée de l'Homme, Publications de la Société des Océanistes 38, 311p.

- Moyse-Faurie C., 1992, Verb classes and argument structure variation in Futunan, *Oceanic Linguistics* vol. 31, n°2, pp. 209-227.
- 1993, Dictionnaire futunien-français avec index français-futunien, Peeters (LCP8), 521p.
- 1994, Le futunien, langue à double construction ergative et accusative, *Modèles Linguistiques*, Tome XIV fasc. 2 (1992-1993), Presses Universitaires de Lille, pp. 47-74.
- 1997, Syntactic and pragmatic functions of pronominal arguments in some Western Polynesian languages, *Oceanic Linguistics*, vol 36, n°1, pp. 6-28
- 1997, Grammaire du futunien, Nouméa, Centre de Documentation Pédagogique, coll. Université, 240p.
- Nguyen-Ba-Duong, A., 1995, Le wallisien. Etude des unités significatives. Thèse soutenue à l'Université Paris V,
- O'Reilly P., S.M., 1964, Bibliographie méthodique, analytique et critique des Iles Wallis et Futuna, Publication de la Société des Océanistes n°13, Paris, 68p.
- Rensch Karl H., 1981, Palalau Faka'uvea. La langue de Wallis (Uvea) en 24 conversations enregistrées sur cassette, Canberra, Australian National University, 57p
- 1982, Mots tongiens dans la version originale du "Dictionnaire wallisien" de P. Bataillon (1851), *Journal de la Société des Océanistes* 74-75, pp. 177-200.
- 1984, Tikisionalio Fakaueva-Fakafalani. Dictionnaire Wallisien-Français, Canberra, *Pacific Linguistics*, Series C-86
- 1987, East Uvean, Nuclear Polynesian ? Reflections on the methodological adequacy of the three model in Polynesia, in D. C. Laycock and W. Winter eds, *A world of language : papers presented to Pr. S.A. Wurm on his 65<sup>th</sup> birthday*, *Pacific Linguistics* C-100, pp. 565-581.

## **Langues vernaculaires, langue d'enseignement et milieu scolaire**

### **1 - Langues vernaculaires**

Dans l'emploi du temps des élèves des collèges et lycée, il est prévu une heure hebdomadaire de la langue vernaculaire : du futunien à Futuna et du wallisien à Wallis. Cette heure n'est pas obligatoire, mais elle doit faire l'objet d'une dispense parentale ; en raison d'une organisation de la vie scolaire, pour le contrôle des absences. Cette langue pourrait être considérée comme une option dans la mesure où les notes obtenues en langues vernaculaires sont prises en compte dans la moyenne de l'élève.

Cette discipline est suivie par 87 % de la population scolaire totale du territoire, englobant wallisiens et non wallisiens ; si l'on enlève la population "papalagi", la fréquentation locale est de l'ordre de 97,5 %. La population non wallisienne ( "papalagi" ou "z'oreils") est par contre peu importante à fréquenter les cours de langue vernaculaire, à peine 20 %.

### **2 - Français, Langue d'enseignement et langue enseignée**

Il convient de différencier l'enseignement en français de l'enseignement du français. Sur le territoire, tout l'enseignement se fait en français, comme dans n'importe quelle région de France. L'enseignement ne pourrait être assuré en collèges et lycée dans une autre langue, faute de personnel et faute de moyens. La langue d'ensei-

gnement relève d'une décision politique, elle dépasse par conséquent le cadre de la réflexion de l'antenne de l'IUFM. Par contre concernant la langue enseignée, la compétence revient à l'Education nationale.

Pour l'enseignement du français, les programmes ne sont pas adaptés aux spécificités linguistiques du territoire. En effet, les contenus et les objectifs de savoirs et de savoir faire sont les mêmes que pour un élève métropolitain. Les programmes officiels métropolitains sont appliqués sur le territoire sans prise en compte officielle de la situation de bilinguisme. Aucune adaptation des programmes, aucune réflexion n'est menée dans ce sens.

Les élèves passent les épreuves de français au baccalauréat, mais ils ne peuvent pas faire valoir une option en langue vernaculaire.

Il y a donc une contradiction fondamentale : on perçoit le français comme langue non maternelle, on reconnaît la situation allophone, - voir à ce sujet les directives ministérielles pour le recrutement des enseignants - mais on enseigne le français comme si c'était la langue maternelle de la population, dans la mesure où on applique les mêmes pratiques, les mêmes objectifs qu'en métropole et l'on vise les mêmes compétences.

Les résultats en français, si on prend en compte les évaluations de sixième, sont nettement en dessous de la moyenne métropolitaine et même nettement en dessous de la moyenne ZEP métropolitaine.

Les élèves de Wallis et Futuna ne réussissent que 45,8 % des items en français quand ceux de la métropole réussissent 66,5 % au niveau du score global ; l'écart est donc important. Les résultats territoriaux se situent donc en dessous de la moyenne.



**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

47

Si on prend en compte les différents champs évalués et dans un souci de comparaison avec la métropole, les champs “Maîtrise des outils de la langue” et “Compréhension” sont moins bien réussis, par contre le champ “Production d’écrits” est mieux réussi. Les élèves ont donc des compétences pour la production d’écrits, mais ils ont des difficultés quand il s’agit d’analyser les ressources acquises. Les élèves du territoire possèdent des compétences pour produire des écrits cohérents, mais ont des difficultés pour comprendre la langue, les textes. Il existe donc un décalage net entre la lecture et l’écriture. La situation est donc à l’inverse des milieux créolophones où le blocage se situe surtout à la production d’écrits.

Au sein des collèges du territoire, d’importantes disparités existent à plusieurs échelles :

- Un décalage important est relevé entre Wallis et Futuna entraînant par conséquent un écart plus fort entre Futuna et la moyenne métropolitaine de l’ordre de 33 points.

-Des petites disparités entre les collèges de Wallis, le district du sud présentant un score plus faible. Ces différences entre districts sont liées à des facteurs extra scolaires.

Les faibles résultats en français sur le territoire trouvent leur explication dans des facteurs endogènes et exogènes.

La situation linguistique du territoire, la situation économique et sociale, la relative jeunesse de l’Education nationale et le poids de la société traditionnelle font que la langue enseignée et d’enseignement pose problème.

Mais l'explication est aussi endogène au milieu scolaire. Vu la distance existant entre les deux langues ne doit-on se poser cette question : ne devrait-on pas enseigner le français d'une autre manière ? Ne devrait-on pas trouver une cohérence entre la perception de la langue française et la façon de l'enseigner ?

La différence entre Wallis et Futuna est interpellante aussi bien sur les facteurs exogènes que les endogènes.

La qualité de l'enseignement primaire n'est – elle pas remise en cause sur cette île ?

## **Formation initiale et langue vernaculaire à l'IUFM du Pacifique**

L'antenne de Wallis et Futuna est la seule du Pacifique à avoir compétence pour la formation initiale des instituteurs "ancien régime" débouchant sur le diplôme d'Instituteur (DI). Dans cette formation initiale, la langue wallisienne et futunienne est intégrée dans la maquette de formation générale. Mais l'antenne de l'IUFM n'est pas seule à accorder de l'importance à la langue vernaculaire, en effet, le Vice Rectorat et la Direction de l'Enseignement Catholique (DEC) ont intégré la langue vernaculaire dans le cursus scolaire des élèves et mené des actions.

### **1 - Les langues vernaculaires**

Les cours de wallisien et futunien sont dispensés par des professeurs wallisiens, l'antenne a recruté pour cette unité de formation un certifié d'histoire géographie et une institutrice, personnes qui sur le territoire sont reconnues pour leurs compétences dans le domaine de la langue wallisienne. Le CAPES de wallisien et de futunien n'existe pas.

En première année de formation initiale, 52 heures sont consacrées à l'étude des langues vernaculaires. En deuxième et troisième années de formation, 26 heures de cours y sont consacrées soit treize heures par année de formation. Soit un total de 78 heures, autant que l'Histoire Géographie mais beaucoup plus que la psychologie, par exemple ...

Cette unité de formation est considérée comme toutes les autres, elle est évaluée de manière continue sur les trois années de formation et de manière terminale en fin de troisième année. Bien sûr cette unité n'a pas le poids du français, des maths ou de la pédagogie qui sont considérées comme disciplines fondamentales au niveau de la validation de la formation mais elle est au même niveau que l'histoire ou les sciences de la vie ... C'est donc bien une matière à part entière.

## 2 - français et formation initiale

Les cours de français représentent par contre 156 heures de formation réparties de manière équitable entre les trois années et en trois unités de formation. Le programme, les objectifs et les contenus pour les formateurs sont les mêmes que ceux des anciennes écoles normales métropolitaines quand elles formaient, à l'époque, les instituteurs (textes officiels de 1978). Deux grands axes de formation sont ainsi définis :

- Langage, communication et expression.
- Apprendre à lire et à écrire.

Cette unité de formation est essentielle dans la validation de la formation. Le français, les mathématiques et la pédagogie sont exclus des unités non validées. Ces unités de formation en français sont complétées par trois unités de valeur du DEUG mention Premier degré.

### **3 - DEUG Mention Premier Degré**

Les instituteurs stagiaires en formation à l'antenne doivent, pour se voir délivrer le DI, obtenir le DEUG Mention Premier degré, diplôme délivré par l'Université de la Nouvelle - Calédonie. Cette formation pluridisciplinaire, réalisée par des enseignants de l'Université et par les formateurs de l'antenne de Wallis, regroupe trois unités de valeur de Lettres, permettant une approche différente du français.

Les cours de "français langue non maternelle" sont présentés pour moitié sous forme de cours magistraux et l'autre moitié sous forme de travaux dirigés. Ainsi 54 heures de formation sont proposées aux instituteurs stagiaires de l'antenne. Les instituteurs formés ont donc une idée du français en tant que langue étrangère.

De même, une unité de valeur de linguistique familiarise les instituteurs avec le fonctionnement d'une langue. Dans cette unité de valeur, il est fait régulièrement référence à la langue wallisienne. Enfin la troisième unité de valeur à valider concerne la littérature française.

### **4 - Formation continue**

L'antenne de Wallis et Futuna n'est que l'opérateur de la formation continue pour les premier et second degrés.

Pour le premier degré, des stages sont organisés pour les instituteurs wallisiens et futuniens dans le domaine de la communication orale et écrite, mais aucun stage ne concerne la situation d'apprentissage du français en milieu allophone. Aucun stage n'est centré sur la langue vernaculaire, qui doit être mieux maîtrisée par la population enseignante toute d'origine wallisienne.

Pour le second degré, un stage permet aux nouveaux professeurs arrivant sur le territoire de se familiariser avec la langue wallisienne afin de faciliter le contact avec les élèves et leur intégration. Il s'agit plus en fait d'une sensibilisation à la culture wallisienne. Ce stage a aussi pour objectif une meilleure connaissance des élèves du territoire. Cela permet une rapide prise de conscience des problèmes de communication, des problèmes relatifs à la langue et des problèmes relationnels. Approche linguistique du milieu et initiation à la langue vernaculaire font partie des thèmes traités durant ce stage.

## **Sauvegarde des langues et enseignement bilingue**

**Claire MOYSE FAURIE**

Les linguistes ne peuvent ignorer l'intérêt qu'il y a à se battre pour la sauvegarde des langues, et ceci pour deux raisons essentielles :

- La première est que les langues ne sont pas seulement un instrument de communication, mais, comme le rappelait le ministre samoan de l'Éducation, Fiame Naomi, à la 4ème conférence des décideurs des îles du Pacifique en 1993 : "En tant que ministre de l'Éducation, je voudrais saisir cette opportunité où j'ai l'attention des décideurs des pays du Pacifique, pour faire un appel : celui de travailler à maintenir et à développer les langues autochtones [...]. Autour de cette table nous parlons anglais et français [...]. À ce niveau de consultation [internationale], l'usage de l'anglais et du français est approprié. Cependant, pour que nos idées et nos concepts puissent être diffusés parmi les populations que nous servons, il est nécessaire que nous utilisions nos langues maternelles. La langue véhicule avec elle son bagage culturel. Elle est porteuse des valeurs, des idéologies, des coutumes et des traditions. Si nous pensons que la dimension culturelle fait partie intégrante du développement, alors nous ne pouvons ignorer l'importance de nos langues maternelles respectives.

Notre langue est l'outil avec lequel nous fabriquons nos concepts et le véhicule avec lequel nous transportons nos idéologies".

Les langues sont donc dépositaires de cultures, de traditions, de modes de vie et d'expression qui contribuent à donner un sentiment identitaire à leurs locuteurs natifs.

- La seconde raison est que les langues ont un intérêt scientifique, basé sur leur valeur propre. La reconnaissance de l'importance de la biodiversité, qui semble acquise pour la faune ou la flore, doit l'être aussi pour les langues. Au plan cognitif, la diversité des langues nous offre des représentations et des conceptions du monde infiniment riches et variées. Ainsi, par exemple, les langues océaniques présentent des systèmes de numération aussi bien décimal que quinaire et vigésimal ; il existe différents procédés grammaticaux de détermination nominale dont les emplois dépendent de ce que l'on possède, de ce que l'on mange ou de ce que l'on boit ; les systèmes d'orientation dans le temps et dans l'espace, les nomenclatures (terminologies de la parenté, des couleurs, classifications vernaculaires de la faune ou de la flore, etc.) sont aussi extrêmement diversifiés et souvent originaux...

On connaît bien à présent les bénéfices d'une éducation en langue vernaculaire, tels que les résume Jeff Siegel (1996) à partir de données recueillies sur différentes politiques linguistiques en cours dans le Pacifique sud :

- les élèves apprennent mieux dans leur langue maternelle : on ne peut apprendre à lire et à écrire une langue avant de la connaître ; aussi faut-il consacrer du temps à l'apprentissage de la langue avant d'alphabétiser ;

- même quand le but final du système éducatif est d'apprendre une seconde langue, le temps passé à apprendre la langue vernaculaire n'est pas du temps perdu ; la maîtrise du lettrisme peut facilement être transférée d'une langue à une autre, et l'apprentissage d'une langue seconde est facilitée lorsque la maîtrise de l'écriture et de la lecture est acquise dans la langue première ;



**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

55

- le bénéfice lié à l'usage de la langue vernaculaire à l'école est double : l'adaptation du petit enfant à l'école est plus facile si l'enseignant parle la même langue que lui ; le développement cognitif de l'enfant est plus aisé s'il est capable d'utiliser sa propre langue pour réfléchir et s'exprimer ;

- le bénéfice est social : le fait de parler à l'école la même langue que les parents permet à ces derniers de suivre l'apprentissage de leurs enfants, d'en discuter, de les aider, de s'impliquer dans la vie scolaire ;

- le bénéfice est culturel : l'éducation en langue vernaculaire est une garantie que les enfants ne seront pas marginalisés dans leur mode de vie et éloignés de leur culture, sous l'effet de l'impact culturel lié à l'apprentissage d'une autre langue ; l'utilisation de la langue vernaculaire dans le système éducatif officiel lui confère une valeur symbolique, du prestige, un rôle dans le développement du pays ; l'éducation en langue vernaculaire permet d'assurer le maintien d'une langue et d'une culture ;

- le bénéfice est financier : on constate qu'il y a moins de redoublement et d'abandon dans les systèmes d'éducation bilingue.

De nombreuses études ont été menées en Océanie sur l'utilisation des langues vernaculaires à des fins éducatives. Les plus récentes parviennent aux conclusions suivantes :

- douze ans sont nécessaires à un enfant pour apprendre à maîtriser une première langue ;

- les enfants plus âgés et les adolescents apprennent plus facilement une seconde langue que des enfants plus jeunes ;

- les enfants qui ont eu la possibilité de développer l'usage de leur langue maternelle apprennent une seconde langue plus facilement que ceux qui n'ont pas eu cette possibilité.

La principale conclusion de ces études est qu'en matière d'apprentissage, la langue maternelle devrait être utilisée comme langue d'enseignement au cours des premières années de scolarisation et tout au long de l'enseignement primaire, quand, parallèlement, l'enfant commence à apprendre une langue seconde. Il est souhaitable dans la mesure du possible de conserver la langue vernaculaire comme matière d'enseignement au cycle secondaire. L'apprentissage cantonné aux seules classes maternelles n'est pas suffisant.

Le choix de la langue maternelle est essentiel pour un bon apprentissage de la lecture. En outre, il semble préférable d'introduire la seconde langue lorsque le lettrisme est acquis dans la première. Ce dernier point s'oppose à l'idée communément admise que plus longtemps on étudie une matière, mieux on la maîtrise.

Pour qu'un enseignement bilingue ait de bonnes chances de réussite, il faut aussi qu'il soit assorti des conditions suivantes :

- le soutien des parents, de la communauté et des institutions ; en effet, le succès d'un programme d'éducation en langue vernaculaire dépend essentiellement de l'implication de la communauté, de la pertinence culturelle de l'enseignement, l'éducation devant être en étroite relation avec le mode de vie des parents et des enfants ;
- une bonne organisation scolaire et des outils pédagogiques adéquats ;
- des enseignants bien formés, connaissant à la fois la langue vernaculaire et la langue seconde. Si l'enseignant n'a pas été scolarisé dans sa langue maternelle, il doit recevoir une formation ayant pour but de le rendre à l'aise dans l'écriture et la lecture de cette

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

57

langue et de lui faire comprendre la place essentielle qu'il faut lui accorder dans le système éducatif officiel.

Le succès d'un enseignement bilingue sera jugé à ses résultats en matière d'assiduité, de fréquentation, de diplômes obtenus et de durabilité.

## Expérimentations en langues vernaculaires à l'école maternelle

Charles André LEBON

Après une année de réflexion et de préparation (1997), les classes expérimentales ont été mises en place en 1998 en petite section de maternelle.

Cette expérimentation a des objectifs précis et clairement définis. Il s'agit dans un premier temps de développer, chez des enfants du pré élémentaire, les compétences langagières dans la langue maternelle pour que celles-ci soient mieux réinvesties dans l'apprentissage du français. Et dans un deuxième temps, la finalité est de comparer le rythme de développement intellectuel des enfants d'une classe expérimentale et d'une classe classique qualifiée de classe témoin.

À partir de ce postulat, il a été défini une progression de l'introduction du français dans les classes expérimentales de maternelle comme langue d'enseignement :

- En petite section, on passe de 0 % de français en début d'année à 10 % en fin d'année c'est-à-dire que l'enseignement se fait en wallisien, et l'on introduit progressivement le français en cours d'année et la langue française ne représente que 10 % en fin de petite section.

- En moyenne section, l'enseignement passe progressivement à 50 % en wallisien et 50 % en français en fin d'année.

- À la fin de la grande section, on doit arriver à 90 % d'enseignement en français en fin d'année scolaire et l'on garde 10 % de wallisien.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

59

Cette expérimentation est suivie par un groupe d'études qui travaille selon trois axes :

- Une première équipe constitue une banque de données sur les fiches pédagogiques, le travail consiste donc à réaliser des outils pédagogiques pour les langues vernaculaires. Un important investissement pour produire plusieurs livrets destinés aux enseignants.
- Une deuxième équipe s'est constituée en cellule de réflexion sur l'expérimentation.
- Une troisième équipe est chargée de l'évaluation des différentes expérimentations.

Un travail considérable a été effectué pour la mise en place et la réalisation de cette expérimentation. Deux fois par an, les différentes cellules de travail rendent compte de l'évolution de ces expérimentations et le bilan dressé est généralement jugé positif. Sur le territoire, la tendance serait pour la généralisation de cette situation et étendre la langue vernaculaire au primaire avec l'accord parental. Aussi les résultats de l'année 2000 sont-ils d'une grande importance.

## Organisation matérielle de cette expérimentation

Issue d'une volonté commune de la Direction de l'Enseignement catholique et du Vice Rectorat, l'expérimentation demande une mobilisation de moyens dans l'organisation.

Les classes expérimentales ont fait l'objet d'un accord parental et d'un volontariat des maîtres et élèves. Il faut deux maîtres par classe, un qui enseigne uniquement en wallisien et un qui enseigne en français pour éviter qu'il y ait utilisation des deux langues en même temps, mettant en application le principe : une maîtresse - une langue. Dans certaines écoles, il est possible de faire utiliser des locaux différents : la classe de wallisien et celle du français.

En 1998, une classe expérimentale de petite section est créée dans chacun des trois districts de Wallis et dans chacun des deux royaumes de Futuna soit cinq petites sections expérimentales. En 1999, les petites sections de 98 continuent l'expérimentation en moyenne section et l'on crée de nouvelles classes en petite section et ainsi de suite.

Dans la mesure où nous sommes en début d'année scolaire 2000, nous ne disposons pas de tous les résultats de la grande section. Wallis applique l'année scolaire conforme à l'année civile.

L'expérimentation à Futuna a tourné court pour diverses raisons et elle a été relancée en cette année 2000. Futuna a donc deux ans de retard sur Wallis.

## Les outils pédagogiques

Dans la conception des outils pédagogiques, le groupe de travail traduit des fiches qui existent en français, offrant ainsi aux instituteurs trois livrets de “fiches pédagogiques à l’usage des enseignants” dans les trois langues : français, Wallisien et Futunien.

Du fait de la traduction des fiches, l’enseignement se fait uniquement en wallisien ou en futunien et de manière superficielle sur le plan linguistique et culturel, c’est-à-dire sans s’ancrer dans la culture wallisienne ou futunienne. La richesse culturelle locale au niveau des contes, le vécu culturel (Kataoga, Kava, Fatogia ...) et la richesse du milieu ne sont pas exploités de manière efficace.

Le fonds documentaire et pédagogique utilisé est un fonds culturel occidental, pensé à partir de références métropolitaines, ensuite traduit en wallisien et en futunien. Les valeurs développées à travers cette démarche ne sont pas celles qui sont représentatives de la culture wallisienne.

Cette situation de non-ancrage sur le vécu, sur des situations linguistiques et sur le culturel se traduit par l’émergence de problèmes d’incompréhension. Prenons quelques exemples :

- Concernant la perception du temps vécu, il existe une différence fondamentale entre les repères temporels français et wallisiens. La perception du temps est différente entre les expressions françaises et les expressions vernaculaires. Pour le Wallisien, le passé c’est ce qui est devant lui, traduit par le terme “mua” qui signifie aussi bien “avant que devant” et de fait, le futur représente ce qui est derrière “muli”, alors que pour une perception à l’occidentale, le passé est ce qui est derrière et le futur ce qui est devant. C’est pour cette raison que pour avancer le walli-

sien regarde toujours dans son passé et n'a pas la perception de la prévision du long terme. Par contre, il peut remonter très loin dans son passé par la tradition orale.

- Concernant la perception de l'espace :

Au niveau de l'espace large, la cardinalité n'existe pas dans le langage vernaculaire, les repères sont liés à la navigation et aux vents dominants. Au niveau de l'espace proche ou restreint, les repères se font souvent par rapport à la position d'une personne qui se situe toujours par rapport à la mer ou l'intérieur. Aussi les notions spatiales simples, comme devant, derrière... sont loin d'être anthropocentriques, comme elles le sont en français.

On pourrait étendre l'analyse aux pronoms personnels, ou encore aux formes du pluriel. Le wallisien utilise des duels, des triels ... pour marquer le pluriel, qui sont inexistantes en français. Le "nous" est utilisé en langue vernaculaire de manière inclusive ou exclusive, alors qu'en français, cette richesse n'existe pas.

C'est pour cela que se limiter à traduire des expressions françaises n'aboutit pas à développer les compétences langagières dans la langue maternelle. Au contraire, c'est détruire les perceptions locales pour contraindre à des perceptions occidentales. C'est donc procéder à une déculturation par destructuration de la conceptualisation du temps et de l'espace. Or en maternelle, la perception du monde est essentielle.

Cette traduction conduit parfois à des situations qui n'ont aucune prise dans le contexte culturel ni aucun lien avec le vécu des enfants wallisiens.



**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

63

A Wallis, dans les écoles maternelles de moyenne section, on apprend aux élèves à “faire” des tartines à l’européenne. Le vocabulaire en français et en langue vernaculaire à acquérir est conséquent : beurrer, étaler, se servir... confiture, beurre, cuillère, couteau, assiette ...

Le type de phrase à faire acquérir est “j’étale le beurre sur la tartine” ( voir cahier de fiches pédagogiques).

Cependant, il faut savoir que des mots français n’existent pas en wallisien, que le mode de pensée sujet –verbe–complément est propre à une langue accusative et ne correspond pas à la langue ergative wallisienne.

La démarche est donc en contradiction avec l’organisation et la structuration de la langue vernaculaire. De plus, le fait que le mot n’existe pas dans la langue conduit souvent à la “wallinisation” du mot ou à son emploi en français.

Cette traduction des fiches pensées en français pose le problème de fond, remettant en cause la crédibilité de l’expérimentation dans la mesure où la langue vernaculaire n’est plus le dépositaire de la culture locale et n’est plus le moyen de la transmission culturelle.

Les fiches traduites sont en contradiction avec les objectifs définis au préalable, celui de développer les compétences langagières dans la langue maternelle pour mieux acquérir le français. Or on croit transmettre des compétences langagières wallisiennes en traduisant en wallisien des compétences langagières françaises.

## Les évaluations

Les évaluations concernent les classes expérimentales et une classe témoin pour comparer une classe avec enseignement en langue maternelle et une autre avec enseignement en langue non maternelle. D'une manière générale, les évaluations sont réalisées en début et en fin d'année.

En petite section, les évaluations sont réalisées en wallisien à Wallis.

En moyenne section, elles sont en langue maternelle en début d'année et en français en fin d'année. En grande section, elles sont en français.

Les évaluations concernent deux champs et se présentent sous la forme d'items regroupés en titres :

### **Champ n°1 : Expression orale**

Nombre de mots  
Nombre d'idées  
Nombre de phrases simples  
Compréhension des mots interrogatifs

### **Champ n°2 : Compétences langagières et développement intellectuel**

Aptitude à la communication  
Compréhension d'énoncés  
Compréhension des termes spatio-temporels  
Épreuve du développement intellectuel

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

65

Depuis les années 1998, 1999 et début 2000, les résultats sont analysés par la commission d'évaluation et le bilan global est jugé positif.

Il convient de relativiser les analyses des résultats de ces évaluations avec précaution :

- L'absence de données sociales et économiques sur le milieu familial des populations évaluées fait que l'analyse manque quelque peu d'objectivité. À ce propos, les résultats de la classe expérimentale sont au départ supérieurs à ceux de la classe témoin.

- Les conclusions se fondent sur l'analyse des données brutes de fin d'année scolaire et comparant uniquement les deux groupes. En effet, aucune analyse porte sur l'écart entre les scores obtenus au départ et ceux qui sont obtenus en fin d'année, afin de comparer les évolutions de chaque groupe sous forme de progrès ou non.

- L'absence aussi de données sur les compétences des maîtresses qui participent à cette expérimentation.

Résultats de l'année 1998 :

En fin de petite section, les résultats de la classe expérimentale sont supérieurs et l'écart le plus important entre les deux groupes se situe au niveau du développement intellectuel. Si l'on prend en compte les écarts qui expriment les progrès dans certains items ceux de la classe expérimentale sont significatifs.

En fin de petite section, le français en tant que langue d'enseignement a perturbé le développement des compétences langagières en langue vernaculaire, ce qui était prévisible. L'enseignement en langue vernaculaire a permis, par contre, de développer de meilleures compétences lan-

gagières. La Commission propose comme bilan : “Les résultats du groupe expérimental sont supérieurs dans deux épreuves : nombre d’idées et développement intellectuel.

### **Résultats de l’année 1999**

En fin de moyenne section, les évaluations sont faites en français et le groupe témoin présente des scores supérieurs dans tous les titres sauf dans celui du développement intellectuel où le groupe expérimental semble creuser un écart important.

Le bilan proposé par la commission est “Au terme de deux années d’expérimentation, le groupe expérimental obtient des résultats significativement supérieurs dans une épreuve : celle du développement intellectuel”.

### **Résultats du début 2000**

La commission estime qu’il n’existe pas de différence significative entre les deux groupes et que c’est surtout la compétence des enseignants impliqués qui fait la différence. Cependant l’évaluation du développement intellectuel est nettement supérieure chez les élèves scolarisés en langue vernaculaire.

### **Analyse des résultats de 1998 à 2000**

De nombreux éléments n’ont pas été observés et l’analyse de la commission est incomplète. L’analyse, qui suit, se fonde sur des données chiffrées fournies par la commission d’évaluation sur les années d’expérimentation.

- Les écarts entre les groupes n’ont pas été pris en compte, ni les variations d’une évaluation à l’autre. Les progrès et les régressions ne sont pas perçus donc non analysés.

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

67

- Les évaluations en une seule langue pose un problème, il est impossible de différencier l'introduction du français entre la petite section et la moyenne. Il aurait été intéressant de voir si en fin de moyenne section l'introduction tardive du français avait plus perturbé les compétences langagières wallisiennes aussi fortement qu'en petite section.

**Au niveau de l'expression orale champ n°1**

Une comparaison des données (de fin 1998 à début 2000) permet de noter une déperdition plus forte pour le groupe expérimental :

- Entre la fin 1998 et le début 1999 alors que les évaluations sont faites en wallisien et avec les mêmes items, le recul du groupe expérimental durant la période non scolaire est plus évident, il est même inquiétant. En effet entre novembre 1998 et avril 1999, le groupe expérimental connaît un recul de 7,95 points.
  - Les tests du début 2000 montrent une progression plus lente entre fin 1999 et début 2000 pour le G Exp.
- => L'écart qui était au départ de l'ordre de 3,96 en avril 1998 est passé à 16,08 en début 2000 au profit de la classe témoin.

- Ces résultats montrent que l'introduction du français dès la petite section a perturbé le développement des compétences langagières vernaculaires. A l'inverse, elle a permis de creuser un écart conséquent en français au début de l'an 2000.

=> L'objectif de développer les compétences langagières vernaculaires pour mieux apprendre le français n'est donc pas atteint si l'on prend en compte les résultats du champ n°1.

=> Ce qui signifie que les élèves du groupe expérimental ancrent moins bien leurs acquis. Ce plus faible ancrage des compétences résulte sûrement d'un non-travail sur l'écrit et de cette superficialité du fonds enseigné, qui lui ne baigne pas dans la culture locale. L'expérimentation, en se limitant à un enseignement oral, conduit à une acquisition superficielle. En moyenne section, un ancrage par l'écrit et une visualisation des mots wallisiens ne semblent pas poser problème vu que la difficulté orthographique n'existe pas en langue vernaculaire.

=> Cela permettrait aussi d'agir sur deux aspects des représentations mentales, les auditives et les visuelles. En effet, les élèves qui pratiquent les deux images mentales réussissent mieux car la mémorisation en est facilitée.

### **Au niveau du champ n°2 : compétences langagières et développement intellectuel**

Le titre "aptitude à la communication" a été abandonné en cours d'expérimentation, il est dommage parce que cela aurait permis d'analyser les comportements linguistiques des élèves en situation de jeu et entre eux.

L'écart à l'avantage du groupe expérimental s'est creusé passant de 0,12 à 7,90. Dans ce champ, le groupe expérimental régresse légèrement entre fin 1998 et début 1999, confirmant ainsi la tendance du champ 1. Toutefois, le GE fait de plus gros progrès, même si les écarts entre les variations ont tendance à se réduire, passant de 3,63 à 2,62.

Dans ce champ, c'est essentiellement le développement intellectuel qui fait la différence au profit du groupe expérimental. En effet, si on enlè-

**RECHERCHE SUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS  
EN MILIEU MULTILINGUE**

69

ve les données du titre 4, l'écart entre les deux groupes ne dépasse jamais un point, 0,98 au début de 2000.

Ce qui signifie que les deux groupes sont restés proches et que l'expérimentation n'a pas atteint les objectifs fixés sur les compétences langagières, c'est-à-dire de démarquer réellement le groupe expérimental du groupe témoin.

Une telle expérimentation demande donc une longue réflexion et une analyse des résultats sur du long terme. En ce sens, analyser des données statistiques sur 3 ans semble léger pour généraliser l'expérimentation.

De plus, la participation de spécialistes en linguistique et de psycholinguistes est fondamentale avant et après l'expérimentation, ce qui n'a pas été le cas.

**Claire MOYSE FAURIE****Charles André LEBON**