



DOCUMENT PROVISOIRE

**Projet d'avis présenté
à l'assemblée plénière
du mardi 25 juin 2019**



Valorisons les langues des Outre-mer pour une meilleure cohésion sociale

Isabelle Biaux-Altman

CE DOCUMENT D'ORDRE INTERIEUR NE
PEUT NI ETRE DIFFUSE NI PUBLIE

VALORISONS LES LANGUES DES OUTRE- MER POUR UNE MEILLEURE COHESION SOCIALE

Avis du Conseil économique, social et environnemental sur le rapport présenté par

Isabelle Biaux-Altmann

au nom de la

délégation à l'Outre-mer

Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte.

Sommaire

AVIS	7
Synthèse	8
Introduction	12
I - LES LANGUES REGIONALES DES OUTRE-MER DOIVENT ETRE MIEUX RECONNUES	15
A - Les langues des Outre-mer sont nombreuses et vivantes	15
1. Les Outre-mer abritent une grande diversité de langues régionales	15
2. De nombreuses langues régionales sont en danger	18
B - Les langues régionales souffrent d'un déni de reconnaissance	20
1. La France a construit son unité autour de la langue française et contre les langues régionales	20
2. Les langues régionales restent minorées par la Constitution	22
C - Une volonté militante a permis la mise en place relativement récente d'un enseignement en langue régionale	24
1. L'enseignement des langues régionales est issu de mobilisations de la société civile	24
2. L'enseignement des langues régionales concerne un nombre limité d'élèves dans les Outre-mer	25
3. La scolarisation en langue régionale est un facteur de réussite pour les élèves	27
D - Alors que l'usage des langues régionales est courant dans la société, le soutien des pouvoirs publics reste limité	28
1. L'accueil en langue régionale dans les services publics est un facteur d'inclusion sociale	28
2. La politique de soutien public aux langues régionales doit être renforcée	29
II - L'AVENIR DES LANGUES DES OUTRE-MER PASSE PAR UNE POLITIQUE DE MISE EN VALEUR ET DE TRANSMISSION	31
A - L'Éducation nationale doit renforcer l'enseignement des langues des Outre-mer	31
B - La valorisation des langues des Outre-mer passe par une pleine reconnaissance juridique et institutionnelle	34
C - Le soutien à l'expression en langue régionale doit être porté par les pouvoirs publics	36
Conclusion	40

DECLARATIONS/ SCRUTIN	41
RAPPORT	45
Introduction	46
I - LES LANGUES REGIONALES : MARQUEUR DES IDENTITES ET DES DESTINS TERRITORIAUX	48
A - Le plurilinguisme dans les Outre-mer : fruit d'une longue construction historique	48
1. De la découverte de la Guadeloupe à l'influence de la colonisation dans le métissage du créole guadeloupéen	49
2. Le carrefour des langues en Guyane : résultat du peuplement, de la découverte, de la colonisation et des migrations	51
3. De la Madinina à la Martinique : genèse du créole martiniquais	54
4. Les langues mahoraises : entre influences africaines et malgaches	55
5. L'histoire mouvementée de la Nouvelle-Calédonie fondement du plurilinguisme calédonien	59
6. Le multilinguisme polynésien marqué par le peuplement « autochtone » et les découvertes européennes successives	64
7. Les influences européenne, du colonialisme et de l'« engagisme » : socle du créole réunionnais	67
8. Le patois de Saint-Barthélemy, fruit d'une occupation européenne	70
9. Les langues saint-martinoises traversées par les migrations	71
10. Les influences européenne, bretonne, normande et basque dans le patois de Saint-Pierre et Miquelon	73
11. Les langues de Wallis-et-Futuna marquées par l'histoire océanienne, le contact avec les européens et la présence des missionnaires	74
12. Les langues régionales d'Outre-mer présentes dans l'hexagone	75
B - Les langues régionales en France, signe d'une grande diversité culturelle, mais cependant menacées	78
1. Menacées par le déclin des locuteurs dans l'hexagone	78
2. Menaces à relativiser dans les Outre-mer mais une pratique en baisse chez les jeunes	79
C - Les contrastes selon la variété des situations locales	82
1. La délicate question des recensements	82
2. Langues régionales « attachées à des territoires et celles non-attachées »	83
II - L'APPRENTISSAGE DES LANGUES REGIONALES OU MINORITAIRES, ATOUS A DEVELOPPER ET A PRIVILEGIER POUR FAVORISER LE PLURILINGUISME ET LA COHESION SOCIALE	85
A - L'arsenal législatif qui encadre l'apprentissage des langues régionales	85
1. Une reconnaissance progressive des langues régionales au sein de l'enseignement	85
2. Les langues régionales dans le dispositif de l'Éducation nationale	89

Sommaire

B - Le long processus de mise en œuvre de l'enseignement des langues régionales dans les territoires.....	94
1. L'organisation de l'enseignement selon les territoires	94
2. L'enseignement dans les territoires soumis à une forte pression migratoire	102
C - Un déploiement encourageant mais encore confronté à des blocages.....	104
1. Blocages légaux	104
2. Blocages du fait du maillage territorial	105
3. Blocages du fait des moyens	106
D - L'apprentissage des langues régionales, vecteur de cohésion sociale ?	107
1. L'apprentissage des langues régionales comme outil fédérateur	108
2. Promouvoir et rendre visibles les langues régionales pour renforcer la cohésion sociale et territoriale	110
III - CONTRADICTION FRANÇAISE, ENTRE PLEINE APPLICATION LEGISLATIVE ET INFLEXIBILITE DE PRINCIPE	118
A - La sensible question de la reconnaissance des langues régionales..	118
1. La Charte européenne des langues régionales	118
2. Les langues régionales consacrées dans la Constitution de 1958 mais toujours pas reconnues	119
3. Le droit limite des évolutions attendues des populations	120
B - La reconnaissance des langues régionales entre intransigeance idéologique et débat juridique	121
1. Décision du Conseil constitutionnel	121
2. Tentatives de réformes constitutionnelles	122
3. Dans les débats actuels	123
C - Application de la Charte européenne des langues régionales dans les États signataires.....	125
D - La protection des langues régionales à travers les autres conventions internationales.....	125
E - Risque de disparition des langues régionales par manque de reconnaissance officielle protectrice	130
CONCLUSION	132
ANNEXES	133
N°1 Composition de la délégation à l'Outre-mer à la date du vote.....	134
N°2 Liste des personnes auditionnées et rencontrées.....	136
N°3 Bibliographie.....	139
N°4 Table des sigles	140

Avis

Présenté au nom de la délégation à l'Outre-mer

L'avis a été adopté au scrutin public par Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte. **voix et** Cliquez ou appuyez ici pour entrer du texte. **abstentions**

**VALORISONS LES LANGUES DES OUTRE-MER
POUR UNE MEILLEURE COHESION SOCIALE**

Isabelle Biaux-Altmann

Synthèse

Historiquement, les langues des Outre-mer ont souffert d'un déni de réalité et de reconnaissance au sein de la République française. Les Outre-mer n'ont pas les mêmes histoires ni les mêmes identités ou encore les mêmes combats pour la sauvegarde des langues régionales que l'hexagone. Il faut le prendre en compte. La problématique de la cohésion sociale se pose particulièrement car les langues des Outre-mer sont les langues maternelles et usuelles de la population. La mise en place de dispositions spécifiques de sauvegarde et de transmission doit donc être un levier d'action privilégié.

Les Outre-mer comprennent cinquante des soixante-quinze langues de France dont les origines sont très différentes : des langues premières aux divers créoles. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires les définit comme : « *Les langues pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et indifférentes des langues officielles de cet État ; elle n'inclut ni les dialectes des langues officielles de l'État ni les langues des migrants* »¹. Chacune des langues de France fait partie du patrimoine culturel commun au pays tout entier et aussi du patrimoine culturel de l'Humanité. Le rapport joint à l'avis revient de manière très détaillée sur les problématiques propres à chaque bassin linguistique régional.

Le CESE prend clairement position pour un renforcement de l'enseignement des langues régionales, l'équipement pédagogique de ces langues, la valorisation des savoirs traditionnels et des pratiques immatérielles, le soutien à la création artistique plurilingue et la légitimation des langues régionales dans les services publics.

Pour le CESE, il apparaît plus que jamais nécessaire de prendre conscience que l'enseignement des langues régionales n'est en aucun cas un obstacle à l'apprentissage ou à la maîtrise du français, bien au contraire. L'Éducation nationale doit garantir de meilleures conditions de scolarisation dans ces langues pour une amélioration de la réussite des élèves : l'accueil des élèves en langue régionale doit être plus systématiquement proposé, les parcours scolaires en langue régionale doivent permettre une poursuite d'études sans rupture ni changement d'établissement pour suivre l'enseignement de langue régionale, l'option au baccalauréat doit être maintenue dans des conditions qui ne la mettent pas en concurrence avec d'autres options de langue vivante, et poursuivre ses études en langues régionales dans l'enseignement supérieur doit être possible dans chacun des territoires.

Les langues régionales jouent aussi un rôle essentiel dans la construction des identités en Outre-mer. À ce titre, la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires est un facteur essentiel de reconnaissance et de légitimation de la diversité des cultures et des identités ultramarines, qui ne menace en rien l'unité nationale. Pour le CESE c'est la seule façon d'assurer juridiquement

1 Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

leur prise en compte dans une perspective d'égalité réelle, notamment dans l'accès aux droits et aux services publics.

Liste des recommandations adoptées par le CESE :

Préconisation 1 : pour le CESE, chaque enfant doit avoir la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle, au même titre que dans la langue française. L'accueil des enfants à l'école élémentaire devrait être systématiquement proposé en langue régionale, au même titre qu'en français, et pas seulement dans certains établissements. L'apprentissage en langue régionale doit être délivré par des enseignants et intervenants locuteurs formés à la pédagogie adaptée dans ces langues.

Préconisation 2 : le CESE appelle le ministère de l'Éducation nationale à prendre pleinement en compte les enjeux de la scolarisation en langue régionale : pour l'accueil des jeunes enfants et une poursuite d'études en langues régionales, permettant la reconnaissance du fait linguistique régional et une transmission de ces langues aux côtés du français. Cet enseignement doit être valorisé auprès des familles et des enseignants.

En conséquence, le ministère doit créer les budgets fléchés, les postes d'enseignants, ainsi que les formations initiales et continues permettant de proposer systématiquement aux élèves un enseignement en langue régionale dans les Outre-mer.

Préconisation 3 : dans le cadre de la réforme du lycée et du baccalauréat, le choix entre une langue vivante étrangère et une langue régionale risque de fragiliser cet enseignement, de conduire dans certains cas à la disparition de l'enseignement optionnel de Langue et culture régionales, et de diminuer le temps consacré à l'apprentissage de la langue.

Le CESE demande au gouvernement de reconsidérer ce point de la réforme et de revaloriser la place des langues des Outre-mer en leur donnant davantage de légitimité au sein de filières d'enseignement complètes de l'école élémentaire jusqu'au baccalauréat.

Préconisation 4 : le CESE préconise aux assemblées parlementaires d'adopter une loi constitutionnelle permettant de ratifier au nom de la France, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

Préconisation 5 : le CESE invite la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) du ministère de la Culture et de la communication, à poursuivre ses travaux pour la reconnaissance des langues régionales des Outre-mer, et à s'investir dans l'actualisation du bilan dressé en juillet 2013 par le Comité consultatif pour le développement des langues régionales et de la pluralité linguistique interne.

La DGLFLF doit en particulier reconnaître le « créole anglais » de Saint-Martin comme Langue de France.

Le CESE soutient la tenue d'États généraux du plurilinguisme, prévus en 2021 à La Réunion, 10 ans après la déclaration de Cayenne. Il invite les acteurs locaux dans les Outre-mer à s'engager dans leur préparation.

Synthèse de l'avis

Préconisation 6 : le CESE appelle à la création d'une « Journée nationale des langues et cultures régionales des Outre-mer » qui pourrait être organisée sur le modèle de la Journée européenne des langues, événement célébré chaque année le 26 septembre autour de la diversité linguistique et de la capacité à parler d'autres langues. Une réflexion sur ce projet doit être confiée à la Délégation générale à la langue française et aux langues de France du ministère de la Culture et de la communication.

Préconisation 7 : les pratiques de traduction, d'interprétation et d'accompagnement en langue régionale doivent être encouragées pour favoriser l'accès notamment à la santé, l'éducation, la police, au droit et à la Justice. L'expression orale en langues régionales peut être assurée dans les espaces d'accueil des services publics. La signalétique, les supports et outils d'information et de communication y compris numériques, pourront être systématiquement traduits à l'écrit, sans contrevenir aux obligations légales d'usage du français dans l'administration.

Préconisation 8 : les fonctionnaires, agents publics et personnels affectés ou détachés dans les Outre-mer, et en particulier les enseignants, doivent systématiquement recevoir une formation d'accueil permettant une meilleure approche des langues et cultures du territoire dans lequel ils exercent. Un retour en formation doit être organisé quelques mois après la prise de fonction afin de renforcer la prise de conscience et l'échange de bonnes pratiques.

Préconisation 9 : le CESE appelle les collectivités territoriales à co-construire des politiques de soutien à l'expression en langue régionale avec l'État, conformément aux objectifs de la loi de programmation relative à l'Egalité réelle Outre-mer du 28 février 2017. Les actes de communication publique des collectivités territoriales et de l'État en Outre-mer doivent être publiés, dans la mesure du possible et dans le cadre d'une convention, en français et en langue régionale.

Préconisation 10 : le CESE préconise le renforcement de la visibilité et la valorisation des langues et cultures régionales dans le groupe France Télévisions et le maintien de France Ô.

Préconisation 11 : le CESE appelle à la généralisation de fonds de soutien à la création cinématographique et audiovisuelle en langue régionale, dans chaque Collectivité ou Région pour soutenir les initiatives locales, tant publiques que privées. Les fonds de soutien régionaux devraient être abondés par le fonds national d'aide à l'innovation audiovisuelle, dit « Loi Tasca ».

L'inscription dans les cahiers des charges de financement public de critères linguistiques permettra aussi de renforcer les filières audiovisuelles locales, de maintenir une production diversifiée, et ainsi de promouvoir et valoriser l'expression des langues et cultures régionales.

Introduction

« *Qui dit Homme dit langage et qui dit langage dit société* » écrivait l'anthropologue Claude Lévi-Strauss dans *Tristes tropiques* (IX, le retour). Il voulait souligner que les langues sont bien plus qu'un simple moyen de communication. Elles sont au fondement de la société puisqu'elles structurent profondément les sociétés et les identités des personnes. Elles sont donc un élément essentiel pour fédérer les nations et les peuples. Ainsi, après la Révolution, les autorités françaises inspirées par les thèses centralisatrices des jacobins ont-elles cherché à constituer une nation française unitaire et cohérente par l'instauration d'une langue officielle unique : le français. Ce processus était déjà bien établi sous l'Ancien Régime pour faire rempart à des velléités séparatistes. Jusqu'à nos jours, la Constitution de la V^{ème} République énonce que « *La langue de la République est le français* » (art. 2).

Dès lors, au fil du temps, l'absence de promotion des langues régionales les a souvent cantonnées à un usage informel et dans la sphère privée. Ce constat est valable pour toutes les langues régionales de France, mais est encore plus vrai en Outre-mer où la valeur de ces langues et des cultures qu'elles transmettent ont été très longtemps dévalorisées et reléguées hors de l'espace public. Les langues des Outre-mer doivent à présent être pleinement reconnues par la nation toute entière dans leur richesse et leur diversité. La valorisation des langues régionales ne s'oppose pas à la présence du français et vient exprimer une dimension culturelle complémentaire à celle de la nation. C'est l'exemple de la cohabitation harmonieuse des langues qu'offrent les Outre-mer que cet avis entend promouvoir.

L'historique n'est pas le même d'un territoire à un autre. Les Outre-mer abritent cinquante des soixante-quinze langues de France dont les origines sont très différentes des langues premières aux divers créoles.

À travers la prédominance du français, c'est un « *impensé colonial* »² qui persiste dans le rapport aux langues et cultures régionales des Outre-mer. L'imposition du français est historiquement le fruit du fait colonial et allait de pair avec une volonté de « *civiliser* » la population dont la culture était dépréciée. La colonisation a eu pour effet que les populations ont intégré la dévalorisation de leurs langues et de leurs cultures et contribué parfois elles-mêmes au recul de ces langues en ne les transmettant pas à leurs enfants ou en privilégiant le français dans leur éducation. Cette dévalorisation provoque encore souvent chez les enfants des populations indigènes ultramarines un conflit de loyauté, les empêchant ainsi de développer leurs capacités intellectuelles, leur maîtrise à la fois du français et de leur langue maternelle et contribuant ainsi à l'échec scolaire et à illettrisme.

L'ONU n'a cessé de s'engager pour la cause des peuples autochtones qui comptent parmi les groupes humains les plus défavorisés dans le monde. L'accent mis sur la protection de leur environnement, de leurs langues et cultures a abouti en 2000 à la création d'une instance permanente des Nations-unies sur les questions autochtones, organe subsidiaire du Conseil économique et social. Les peuples

² Cette expression d'« *impensé colonial* » désigne la persistance de schémas de pensée de l'ordre colonial dans les représentations actuelles.

premiers de **Guyane** et de **Nouvelle Calédonie** ne sont toujours pas reconnus en tant que « peuples autochtones » par la République française.

L'Assemblée générale de l'ONU a adopté une résolution en décembre 2016 sur ce sujet et déclaré l'année 2019 année internationale des langues autochtones, en vue d'attirer l'attention des États sur la disparition des langues et sur la nécessité de « *préserver, de revitaliser et de promouvoir ces langues, et de prendre sans délai de nouvelles mesures aux niveaux national et international* ». Le Comité sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, suite à l'examen des 20^{ème} et 21^{ème} rapports périodiques de la France³, recommande ainsi à l'État d'assurer l'accès à l'éducation pour tous les enfants kanak, notamment dans les langues locales.

La Commission nationale consultative des droits de l'Homme (CNCDH) a publié un avis sur *La place des peuples autochtones dans les territoires ultramarins français* dans lequel elle formule de nombreuses recommandations adressées à l'État français. Dans ce texte, la CNCDH rappelle que « *confondre égalité et uniformité et en appeler à l'universalité pour refuser la diversité serait aller à l'encontre même des principes d'égalité et de non-discrimination. L'universalité des droits passe inévitablement par la reconnaissance des identités multiples et des singularités territoriales. Sans cette double reconnaissance, il n'y a ni égalité réelle, ni respect des peuples, des langues et des cultures* »⁴.

Ainsi la « Déclaration de Cayenne » établie le 18 décembre 2011 à l'issue des premiers « États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer » spécifie-t-elle : « *Les langues ne sont pas seulement des instruments de communication, mais elles sont aussi l'expression de savoirs et de cultures ; elles ne sont pas interchangeables et portent un point de vue sur le monde qui leur est propre. Toutes les langues sont d'égale dignité et toutes sont en mesure d'exprimer la complexité du monde* ». Elle reconnaît le droit à tout enfant d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle et la nécessité d'offrir un cadre institutionnel à cet apprentissage, y compris en dehors du système scolaire (point n°5).

L'avis entend enfin rappeler le rôle crucial que devrait jouer l'éducation car c'est en faisant de bons bilingues que l'on fait de bons francophones. Pour le linguiste Michel Launey, « *la première expérience du langage faite à travers la langue première doit être soutenue plutôt qu'entravée. Il faut, chaque fois que c'est possible, intégrer une certaine présence de cette langue première, pour aider l'enfant à se construire comme bilingue, en exploitant les potentialités intellectuelles du bilinguisme, plutôt qu'exclure symboliquement sa langue en faisant comme si elle ne faisait pas partie du monde et en lui donnant l'impression que le plurilinguisme est un domaine conflictuel dans lequel il est du côté des perdants*⁵ ». Pour le CESE, le plurilinguisme peut devenir un atout de réussite scolaire pour les élèves et les aider à une meilleure insertion sociale et économique.

³ CERD/C/FRA/CO/20-21, §13 du 10 juin 2015.

⁴ *La place des peuples autochtones dans les territoires ultramarins français*, février 2017, page 33.

⁵ Michel Launey, « Des linguistes à l'école en Guyane ou : l'introduction de langues « mineures » dans un contexte glottophobe », *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, n° 3 : *langues de France, langues en danger (aménagement et rôle des linguistes)*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2012, p. 133.

Ce n'est que relativement récemment, il y a seulement quelques décennies, qu'il a été mis en évidence par les scientifiques et les linguistes qu'un multilinguisme précoce était pour tout enfant non pas une source d'échec dans sa construction intellectuelle et identitaire mais au contraire un atout considérable pour son épanouissement intellectuel et émotionnel.

Monsieur Jean-Michel Blanquer, alors Directeur général de l'enseignement scolaire, à l'occasion des « États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer » de Cayenne en décembre 2011 précisait ainsi : « *La question du multilinguisme à l'école est une question qu'il faut voir sous l'angle des complémentarités, sous l'angle de la richesse, sous l'angle du lien. Il faut éviter de bâtir des fausses contradictions. En effet, le fait d'avoir deux langues dans son patrimoine, voire davantage, est une richesse pour les enfants beaucoup plus que ce n'est un problème. (...) Nous savons bien que pour un enfant, il est important d'être fier de ses racines, d'être fier de sa langue maternelle et aussi fier de son appartenance, c'est-à-dire de son aisance dans la langue de la République à laquelle il appartient, en l'occurrence, le français* »⁶.

Le premier objectif de cet avis est en conséquence d'affirmer que la réussite dans la société et l'équilibre émotionnel de nos enfants passera par des politiques de transmission active tant dans la sphère privée que dans la sphère publique, notamment à l'école, des différentes langues et cultures associées que leurs parents et ascendants pratiquaient en y intégrant bien évidemment la langue officielle de leur pays, le français.

Le second objectif de cet avis consiste à soutenir toutes les mesures juridiques et de politique publique concrète qui permettront de donner « droit de cité » aux langues régionales des Outre-mer, d'en faire des outils de cohésion sociale à égale dignité avec la langue française. Il s'agira aussi de poursuivre et d'intensifier la co-construction de politiques publiques entre l'État et les collectivités ultra-marines pour une valorisation active des langues régionales et des cultures qu'elles portent. Cette valorisation devra notamment être largement déclinée dans le domaine de l'éducation nationale car comme l'a exprimé Nicolas de Condorcet : « *Les lois prononcent l'égalité dans les droits, les institutions pour l'instruction publique peuvent seules rendre cette égalité réelle* ».

⁶ Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer à Cayenne, Guyane*, 2011, p. 105.

I - LES LANGUES REGIONALES DES OUTRE-MER DOIVENT ETRE MIEUX RECONNUES

A - Les langues des Outre-mer sont nombreuses et vivantes

1. Les Outre-mer abritent une grande diversité de langues régionales

La France possède une richesse linguistique et un patrimoine culturel exceptionnels largement méconnus des institutions et parfois de la population elle-même. Dans les Outre-Mer, les linguistes ont recensé une très grande diversité linguistique qui reste à valoriser. Selon la liste officielle du ministère de la Culture et de la communication, établie par le rapport de Bernard Cerquiglini en 1999, parmi les soixante-quinze langues de France, plus de cinquante sont des langues des Outre-mer. Ces langues régionales se définissent comme « *des langues parlées par des citoyens français dans des parties identifiables du territoire* ». En faisant la liste des langues pour l'ensemble de la France, le rapport Cerquiglini a suscité l'étonnement en mettant en lumière la dimension prépondérante des langues régionales des Outre-mer. Ainsi, Bernard Cerquiglini notait, en tant que linguiste, « *combien faible est notre connaissance de nombreuses langues que parlent des citoyens français* ».

Le rapport joint à cet avis permet de détailler par territoire, les enjeux et les problématiques propres à chaque bassin linguistique. Nous renvoyons également aux travaux spécialisés de linguistes et sociolinguistes qui permettent d'approfondir les connaissances de chaque langue, notamment l'ouvrage dirigé par le professeur Georg Kremnitz, *Histoire sociale des langues de France*, paru en 2013, sur lequel le rapport s'est largement appuyé⁷. Le ministère de la Culture et de la communication édite également des fascicules très riches dans la collection *Langues et cité*, bulletin de l'Observatoire des pratiques linguistiques.

Les territoires ultramarins ont en commun d'abriter une coexistence complexe de langues. Les Outre-mer sont des sociétés profondément plurilingues. Comme le soulignait M. Daniel Maximin lors de son audition devant la délégation à l'Outre-mer : « *ce qui définit les Outre-mer, c'est l'addition des cultures et des langues et non pas leur soustraction* »⁸. C'est la reconnaissance de ce plurilinguisme qui permettra aux ultramarins de se sentir mieux dans leur culture et fera réussir les élèves. Le plurilinguisme des Outre-mer ne doit pas être opposé à la présence et à l'apprentissage du français auquel les ultramarins sont aussi attachés.

De façon transversale à tous les Outre-mer, le plurilinguisme doit être valorisé comme un atout formidable pour la population et nos territoires. La maîtrise de deux, trois langues ou davantage est une chance de pouvoir exprimer plusieurs identités et

⁷ Georg Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, Presses universitaires de Rennes, 2013, 906 pages.

⁸ Audition de M. Daniel Maximin devant la délégation à l'Outre-mer, le 24 avril 2018.

d'entrer en relation avec des personnes très différentes. À l'inverse, l'insuffisante reconnaissance des langues régionales est un risque pour la cohésion sociale des Outre-mer.

Les créoles sont les langues régionales les plus vivantes pratiquées par plus de deux millions et demi de locuteurs. Ainsi, la zone de la Caraïbe est sans conteste l'une des plus riches au monde sur le plan linguistique. Les Antilles comprennent de nombreux créoles à base française, anglaise ou hollandaise, qui sont des langues relativement récentes, essentiellement orales, formés au cours des siècles de colonisation européenne par le contact des langues dans un contexte de domination socioculturelle. Les créoles antillais peuvent servir de modèle à une prise de conscience pour favoriser un plurilinguisme intégrateur socialement. Aux Antilles, les habitants sont aussi attachés au créole qu'au français, mais la tendance est à un recul à long terme des langues créoles car la culture francophone continue de progresser. Aussi, afin de préserver leur langue et leur culture, les habitants veulent une plus grande reconnaissance de la langue régionale dans la vie quotidienne, à l'école et dans les services publics, qui ne soit pas uniquement patrimoniale.

À la **Martinique**, l'usage du créole a beaucoup reculé tant dans la vie quotidienne que dans les cercles familiaux, à tel point que le maintien de cette langue est aujourd'hui en jeu. La scolarisation se fait quasi exclusivement en français et l'enseignement du créole y est peu présent. En **Guadeloupe**, une majorité de la population utilise le créole comme langue du quotidien, avec des différences dans l'usage en fonction des milieux sociaux. Le français est aussi abondamment pratiqué, même si les usages sont différents. Le multilinguisme est très prononcé à **Saint-Barthélemy**. Le créole appelé « patois » est présent dans la partie Sous le vent de l'île, tandis que l'anglais et le français sont majoritairement parlés à Gustavia. **Saint-Martin** est le seul territoire de la France où le créole anglais est la langue maternelle des habitants. Le « créole English », de base anglophone, l'anglais saint-martinois est la langue courante. Alors que le créole guadeloupéen, martiniquais et réunionnais est devenu légitime et enseigné y compris à l'université, le saint-martinois n'est toujours pas reconnu par l'État. Pour la population saint-martinoise cette reconnaissance est importante car elle permettra de protéger et de transmettre la culture et la langue locales.

Les langues créoles antillaises sont aussi particulièrement présentes dans l'hexagone. Ainsi, la population originaire des Antilles comptait 337 000 personnes en 1999, concentrées largement en région parisienne, constituant ce que certains ont qualifié de « sixième DOM »⁹. La transmission du créole permet le maintien des liens familiaux et l'entretien d'un lien plus fort avec la région d'origine, qui se concrétise aussi par des voyages plus fréquents et un projet de « retour au pays ».

9 Stéphanie Condon, Pratiques et transmission des créoles antillais dans la « troisième île », Espace, populations, sociétés, INED, 2004-2, pp. 293-305.

Le créole de **La Réunion** est très différent des créoles antillais mais proche de ceux de l'océan indien. L'usage du créole est très largement répandu parmi la population réunionnaise qui l'utilise quotidiennement, aussi bien dans les sphères familiale, de sociabilité amicale ou professionnelle. Le continuum linguistique fait que l'usage du créole ne s'oppose pas à celui du français, ni ne le concurrence, car les registres respectifs des deux langues sont distincts. Le créole est la langue de communication privilégiée dans 70 % des familles réunionnaises, tandis que dans les 30 % restants, c'est le français ou le français et le créole qui sont parlés¹⁰. **La Réunion** dispose d'un Office de la langue créole : Lofis La Lang Créol, créé en 2006 sous forme associative avec l'aide de la Région Réunion. Il est issu des États généraux de la culture organisés en octobre 2004 par la Région, celui-ci est très actif dans la promotion d'un partenariat du français et du créole et dans la valorisation du créole réunionnais dans le cadre du bilinguisme présent dans l'île car le créole tient une place importante dans la vie sociale mais souffre toujours de préjugés et d'un déficit de représentation.

La **Guyane** est le territoire qui a la plus grande richesse linguistique au sein des Outre-mer. Elle abrite une véritable mosaïque de langues issues des différentes communautés de peuplement (amérindiens, marrons, créoles, métropolitains...) et des dynamiques d'immigration très fortes (venues d'Haïti, du Brésil, du Surinam...). Une quarantaine de langues vernaculaires sont parlées en **Guyane**, comme langue maternelle ou véhiculaire. Sur ces quarante langues, seules 12 sont reconnues comme *Langue de France* par le ministère de la Culture et de la communication, et peuvent être enseignées à l'école.

Les linguistes distinguent 28 langues kanak en **Nouvelle-Calédonie**, auxquelles s'ajoutent 11 dialectes, et un créole, le tayo. Les langues kanak sont aujourd'hui parlées par un total de 70 428 locuteurs et locutrices âgés de plus de 14 ans (Institut de la statistique et des études économiques, 2009) pour 249 000 habitants. Les institutions provinciales et l'Académie des langues kanak jouent un rôle important de promotion des langues, notamment à l'école primaire, de conservation et de valorisation. Le Congrès a introduit l'enseignement des langues et cultures kanak et océaniques dans les programmes officiels du primaire dès 2006 dans les écoles primaires publiques. 15 langues kanak sont aujourd'hui enseignées dans les écoles maternelles publiques.

À **Mayotte**, deux langues régionales de tradition orale coexistent aux côtés du français, langue officielle : le shimaoré, langue bantoue parlée par 71 % de la population, et le shibushi, variante du malgache sakalave, minoritaire et parlée par 22 % des mahorais. La majorité de la population adulte n'a pas été scolarisée en français et ne le pratique pas au quotidien. Les progrès de la scolarisation sont récents et le taux d'alphabétisation en français des adultes reste encore très faible. Selon le ministère de l'Éducation nationale, ajouter le shimaoré et le shibushi à la liste des langues faisant l'objet d'un enseignement de langue et culture régionales, paraît pour l'heure prématuré.

10 Claudine Bavoux, Lambert Félix Prudent, Sylvie Wharton, « La famille et les autres lieux de transmission/élaboration de pratiques, de normes et d'attitudes langagières à La Réunion », *Langues et cité*, octobre 2005. L'INSEE a posé à deux reprises, en 1997 et en 2000, à un échantillon de femmes mères réunionnaises, la question de la transmission du créole à leurs enfants dans le cadre familial.

Les langues polynésiennes comprennent quatre langues autochtones parlées en **Polynésie française** (tahitien, marquisien, pa'umotu, mangarévien) ainsi que leurs dialectes. Il y a une académie par langue : l'Académie tahitienne (en tahitien : Te Fare Vāna'a) ; Académie marquisienne (Tuhuna 'Eo Enata) ; Académie pa'umotu (Kāruru vānaga). Chaque île a développé des particularités linguistiques du fait de son éloignement. Malgré la domination coloniale, les langues polynésiennes ont toujours été parlées par les populations autochtones. Le faible nombre de locuteurs, l'isolement et l'importance des cultures locales pour les Polynésiens ont fait naître un sentiment de fragilité dans l'usage de la langue. Elles sont pratiquées par des populations très peu nombreuses dans certaines îles, de quelques milliers ou dizaines de milliers de locuteurs. Ce sont pourtant les langues maternelles d'une partie de la population locale et des langues couramment utilisées dans la vie quotidienne, familiale, économique, politique et coutumière. Selon le recensement de 2012 (Institut de la statistique de Polynésie française), 23 % de la population âgée de 15 ans et plus déclare parler le tahitien en famille. La politique linguistique du territoire est à présent définie par l'assemblée du pays, le statut d'autonomie interne lui donnant une compétence territoriale concernant les langues régionales. Le gouvernement local défend beaucoup les langues locales avec un fort soutien de la population.

Le territoire de **Wallis-et-Futuna** a été longtemps préservé des apports linguistiques extérieurs en raison de son isolement. Le wallisien (faka'uvea) et le futunien (fakafutuna), qui sont des langues d'origine polynésienne, se sont donc maintenus malgré la colonisation. Un quart de la population adulte se déclare non-francophone, car elle n'a pas été scolarisée en français, tandis que le reste de la population est bilingue ou trilingue.

Les habitantes et habitants de l'archipel de **Saint-Pierre et Miquelon** parlent le français et il n'y a pas, à proprement parler, de langue régionale. Il existe néanmoins un « parler » local, issu du français, qui est le reflet de l'archipel, de son histoire, de son environnement anglophone et de sa vocation maritime.

2. De nombreuses langues régionales sont en danger

La prise de conscience de la richesse des langues régionales par les locuteurs eux-mêmes a eu lieu au tournant des années 1970 à 1980, et à des rythmes différents selon les territoires. Jusqu'à cette prise de conscience, les représentants de l'État ont longtemps considéré ces langues comme vouées à disparaître et indignes d'être enseignées à l'école. On doit aux linguistes, aux élus autonomistes, aux missionnaires et aux premiers militants le changement progressif de perception concernant ces langues autochtones issues du premier peuplement ou de la rencontre des cultures, telles que les créoles. Les missionnaires ont été dans certains territoires, notamment en **Polynésie française** et à **Wallis-et-Futuna**, des promoteurs des langues régionales après les avoir combattues dans un premier temps. Ils ont réussi à convertir la population locale en grande partie grâce à leur maîtrise des langues vernaculaires et ont été les premiers à les traduire et à les codifier.

Les collectivités ont joué un rôle très important dans cette reconnaissance. Selon les territoires, les prises de conscience ont été très différentes. Les statuts

d'autonomie ont permis la création d'académies et d'enseignements. En 1975, l'une des premières décisions du gouvernement de **Polynésie française** a été de créer l'Académie des langues polynésiennes chargée de sauvegarder et d'enrichir ces langues. Cela a été de même en **Nouvelle-Calédonie** suite aux accords de Matignon. Il faut reconnaître l'apport de l'autonomie des collectivités à la reconnaissance institutionnelle des langues régionales, ce qui fait qu'aujourd'hui l'état des lieux et les progrès à réaliser ne sont pas les mêmes dans les départements que dans les collectivités et en **Nouvelle-Calédonie**.

De nombreuses langues régionales qui appartiennent à des populations très minoritaires ont ainsi échappé de peu à la disparition ou restent menacées. *En Nouvelle-Calédonie, trois langues, le waamwang, l'arhō et le sichë, ont d'ores-et-déjà totalement disparu tandis que d'autres ne sont plus parlées que par quelques dizaines de locuteurs*¹¹. Pour la linguiste Claire Moyse-Faurie, « *malgré une prise de conscience - trop souvent tardive - de certains locuteurs, d'enseignants et de coutumiers, malgré des initiatives institutionnelles comme le projet Province Nord-Lacito, les programmes de documentation de l'Agence de développement de la culture kanak ou les efforts de la toute nouvelle Académie, ces langues kanak minorisées risquent fort de disparaître, à cause d'un trop faible nombre de locuteurs, un manque de transmission intergénérationnelle, à cause aussi de l'urbanisation, de la télévision, de la généralisation du français* »¹².

L'existence même de ces langues reste donc extrêmement fragile et certaines d'entre elles sont directement menacées de disparition, ce qui implique une politique active de sauvegarde lorsque cela s'avère nécessaire ainsi que de transmission et de valorisation. La disparition de ces langues serait non seulement une perte irréversible pour la culture et la mémoire, mais également pour le patrimoine de l'humanité. L'Assemblée générale des Nations Unies elle-même a proclamé 2019 *Année des langues autochtones* en vue d'attirer l'attention des États sur leur disparition désastreuse et la nécessité de « *préserver, de revitaliser et de promouvoir ces langues, et de prendre sans délai de nouvelles mesures aux niveaux national et international* »¹³. L'UNESCO recense ainsi 17 langues des Outre-mer directement « menacées », dont deux en « situation critique » ou « éteinte ». Les langues les plus menacées sont les langues kanak parlées sur la Grande Terre en **Nouvelle-Calédonie**, tandis qu'à **Mayotte**, le shibushi est menacé de disparaître au profit du shimaoré, langue véhiculaire la plus répandue. La France devrait davantage se soucier de ce risque de disparition et mieux prendre en compte les avancées internationales et européennes dans la reconnaissance des langues régionales des Outre-mer.

¹¹ Claire Moyse-Faurie, « Documentation d'une langue kanak ultra-minoritaire : contextes politique et social, réalisation et difficultés rencontrées », *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 3 : langues de France, langues en danger (aménagement et rôle des linguistes)*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2012, p. 144.

¹² Claire Moyse-Faurie, « Documentation d'une langue kanak ultra-minoritaire : contextes politique et social, réalisation et difficultés rencontrées », *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 3 : langues de France, langues en danger (aménagement et rôle des linguistes)*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2012, p. 151.

¹³ Séance plénière de l'Assemblée générale du 19 décembre 2016.

La menace de disparition de certaines langues impose de concilier la sauvegarde de toutes les langues, y compris celles parlées par très peu de locuteurs, parce qu'elles ont une valeur patrimoniale et culturelle inestimable, et la concentration des efforts pour soutenir les langues les plus parlées. Le CESE se refuse à opposer ces deux approches et appelle à défendre la transmission de toutes les langues régionales pour donner à chacune la chance de s'épanouir, car imposer un choix serait s'en prendre à la cohésion sociale qui comprend aussi bien la sauvegarde et la transmission des langues. Si le CESE ne souhaite privilégier aucune des deux approches, il convient de souligner que les modalités d'action pour chacune d'entre elles sont différentes.

B - Les langues régionales souffrent d'un déni de reconnaissance

1. La France a construit son unité autour de la langue française et contre les langues régionales

Les Outre-mer ne sont pas une exception dans les rapports que la France entretient avec les langues régionales, si ce n'est que les langues des Outre-mer sont porteuses d'une plus grande diversité et restent encore aujourd'hui très pratiquées dans la vie sociale. Mais la relation qui unifie les différents territoires dans l'unité de la République s'est construite sur la primauté donnée à la langue française en combattant les langues régionales. Car, historiquement, dans la construction de la nation, être Français, signifiait, en Outre-mer comme dans l'hexagone, apprendre la langue de la République. Toutefois, en Outre-mer s'est ajouté le fait colonial et une inégalité de traitement des peuples, des langues et des cultures qui en découle. C'est donc une part de l'impensé colonial qui subsiste dans les représentations et les rapports linguistiques inégalitaires en vigueur Outre-mer.

Au XIX^e siècle, le principe d'identification de la nation à la langue a été responsable du recul du plurilinguisme. Or, dans le débat intellectuel de l'époque, il y a eu des voix comme celle d'Ernest Renan pour s'élever contre les risques d'enfermement et d'essentialisation qu'il comporte : « *Cette considération exclusive de la langue a, comme l'attention trop forte donnée à la race, ses dangers, ses inconvénients. Quand on y met de l'exagération, on se renferme dans une culture déterminée, tenue pour nationale ; on se limite, on se claquemure. On quitte le grand air qu'on respire dans le vaste champ de l'humanité pour s'enfermer dans des conventicules de compatriotes. Rien de plus mauvais pour l'esprit ; rien de plus fâcheux pour la civilisation. N'abandonnons pas ce principe fondamental que l'homme est un être raisonnable et moral, avant d'être parqué dans telle ou telle race, un adhérent de telle ou telle culture. Avant la culture française, la culture allemande, la culture italienne, il y a la culture humaine* »¹⁴.

Depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539, la langue française est à la fois « langue du roi » et « langue du droit », accompagnant la formation de la nation. Sous

¹⁴ Ernest Renan, *Qu'est-ce qu'une nation ?*, Garnier, 1887, édition 2011, p. 69 et 70.

l'Ancien régime, la royauté mène pourtant une politique linguistique conciliante tandis que la Cour et l'Académie française prennent une part active à la francisation des élites. C'est aussi l'époque où se forment dans ce qui était alors les colonies des créoles issus de la rencontre et de la diversité de peuplements dues aux apports successifs de populations amérindiennes, européennes et africaines. Au début de la Révolution, l'Assemblée nationale constituante se montra d'abord tolérante et durant les premières années les décrets révolutionnaires furent traduits dans les langues vernaculaires. Ce n'est que progressivement que les révolutionnaires associèrent langue et nation, et que l'instruction en français devint une affaire d'État dans une « République unie et indivisible » en lutte contre le morcellement linguistique.

Au XIX^e siècle, la colonisation française est allée de pair avec l'hégémonie linguistique du français et l'infériorisation des langues des peuples autochtones et africains victimes de l'esclavage. L'instruction publique joua alors un rôle décisif dans la diffusion du français qui restait toutefois très inégalitaire en Outre-mer. Le discours sur la mission « civilisatrice » de la France sera repris dans tous les territoires d'Outre-mer accompagné de mesures d'assimilation visant à franciser la population locale. Tout au long du XX^e siècle, le discours hostile aux langues régionales est resté très profond chez les dirigeants politiques. Le bilinguisme resta pendant des années relégué à l'école publique, tout enseignement des langues régionales étant considéré comme proscrit puis seulement facultatif. Ce n'est que tardivement, en 1981, que François Mitterrand annonçait que « *Le temps est venu d'un statut des langues et cultures de France qui leur reconnaisse une existence réelle. Le temps est venu de leur ouvrir grandes les portes de l'école, de la radio et de la télévision permettant leur diffusion, de leur accorder toute la place qu'elles méritent dans la vie publique* »¹⁵.

La situation linguistique des Outre-mer a donc la particularité d'abriter un très large plurilinguisme, que la République n'arrive pas à admettre, ni même à concevoir, et à reconnaître officiellement. La présence de ces nombreuses langues vernaculaires fut d'abord fortement malmenée par l'arrivée des colons, quoi que le rôle de certains missionnaires ait pu être protecteur notamment par la traduction de textes en langue locale. L'instauration d'un système scolaire francophone sur le modèle métropolitain a abouti à la dévalorisation systématique et à la négation des langues locales. La colonisation a mis en danger les langues, les savoirs traditionnels et les cultures qui leur sont liés, qui étaient transmis à travers la littérature orale à l'intérieur des familles.

La période coloniale a été extrêmement douloureuse pour l'ensemble des ultramarins avec une tentative de relégation de leurs langues maternelles dans la sphère privée. L'éloignement et la dispersion des îles ont parfois été un sanctuaire pour la préservation de ces langues orales. Mais le recul de ces langues s'est aussi souvent accompagné d'une forte dépopulation et de déplacements qui ont accéléré l'extinction de certaines langues, notamment kanak en **Nouvelle-Calédonie**. Les langues Kanak ont ainsi été prohibées pendant toute la période de la colonisation, dès 1884 et jusque dans les années 1970. Cela a également été le cas pour le créole, mais pas pour les langues polynésiennes dans les mêmes années, celles-ci ayant continué à être enseignées jusqu'en 1961 avant de céder la place au français au moment de l'implantation du Centre d'expérimentation du Pacifique (CEP). S'il n'y a

¹⁵ François Mitterrand, le 14 mars 1981 à Lorient.

pas eu de loi prohibant formellement l'usage des langues régionales à l'école, la pratique consistait en un enseignement exclusivement en français dans une perspective d'intégration pour la réussite des élèves. Or, cette relégation dans la sphère familiale a souvent eu un effet inverse à l'acceptation du français, provoquant à la fois une grande frustration et une résistance des populations. Ainsi, parler la langue régionale dans les années 1970 et 1980 fut un acte de subversion, une réappropriation d'une identité réprimée et allait souvent de pair avec des revendications d'autonomie ou de reconnaissance.

2. Les langues régionales restent minorées par la Constitution

Alors que comme le déclarait l'ancien Premier ministre Lionel Jospin, « *Le temps est, en effet, révolu où l'État pouvait considérer que l'enseignement de ces langues était de nature à menacer l'unité nationale* »¹⁶, les langues régionales sont maintenues dans une position « minorée » dans l'ordonnancement juridique national. L'inscription en 1992 à l'article 2 de la Constitution du français comme « *langue de la République* » marque une réaffirmation de la prééminence du français, seule et unique langue officielle, un net recul pour les langues régionales et leur minoration. C'est sur ce fondement que le Conseil d'État a annulé par exemple, le 29 mars 2006¹⁷, une disposition du règlement intérieur de l'Assemblée de **Polynésie française** permettant à chacun de choisir entre le français et le tahitien, et ce malgré les protestations exprimées par les représentants polynésiens¹⁸, et alors même que le tahitien a été reconnu comme langue co-officielle en Polynésie de 1980 à 1992 sans que l'État n'y voit rien à redire à l'époque. Les élus polynésiens continuent à revendiquer une co-officialité des langues polynésiennes et à pouvoir s'exprimer dans la langue de la population.

Malgré un cadre législatif et réglementaire conséquent en matière scolaire, l'interprétation du texte constitutionnel par le Conseil d'État a également conduit à dresser continûment des obstacles à la reconnaissance de droits linguistiques à l'école. Le Conseil d'État a ainsi annulé le 29 novembre 2002, par décision contentieuse pour méconnaissance de la loi, les arrêtés et circulaires mettant en place un enseignement bilingue par « immersion » en langues régionales et un enseignement bilingue « à parité horaire » dispensé pour moitié en langue régionale et pour moitié en français. La loi Peillon du 8 juillet 2013 a depuis prévu la possibilité de déployer un enseignement à tous les niveaux de langues et cultures régionales. Ce dispositif tend vers un enseignement à parité horaire dans la limite de la moitié du temps scolaire d'enseignement en français. Ces reculs institutionnels sont toujours

¹⁶ Phrase citée dans la lettre de mission à M. Bernard Poignant, 29 octobre 1997.

¹⁷ Conseil d'État, 10^{ème} et 9^{ème} sous-sections réunies, du 29 mars 2006, 282335, publié au recueil Lebon.

¹⁸ La majorité des membres de l'Assemblée de Polynésie française et A ti'a Porinetia ont voté en faveur de la résolution demandant la reconnaissance des langues polynésiennes dans les institutions locales. Une résolution qui intervient suite à l'annulation par le Conseil d'État, de deux lois sur les retraites dont les débats ont eu lieu en langue tahitienne.

présents et délégitiment l'usage des langues régionales dans l'espace public, en particulier à l'école.

La signature par la France, le 7 mai 1999, de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires est restée lettre morte, alors même que presque toutes ses dispositions sont soit déjà appliquées, soit applicables sans modifier les lois en vigueur. Le Conseil constitutionnel a en effet décidé le 15 juin 1999¹⁹ que la Charte comportait des clauses contraires à la Constitution considérant notamment qu'elle porte atteinte aux principes constitutionnels d'unité républicaine, d'égalité des citoyens devant la loi et au statut de la langue française comme langue officielle de la République. Pour le Conseil constitutionnel, les principes fondamentaux d'indivisibilité et d'unicité de la République s'opposent à ce que soient reconnus des « *droits collectifs à quelque groupe que ce soit défini par une communauté d'origine, de culture, de langue ou de croyance* ». Cette prise de position du Conseil constitutionnel représente un nouveau recul juridique par rapport aux pratiques antérieures et aux statuts des Collectivités ultramarines, exerçant un véritable « verrou » institutionnel à toute avancée de l'usage des langues régionales dans la sphère publique, politique ou administrative. La question de la ratification de la Charte passionne et divise depuis plus d'un quart de siècle selon une ligne de fracture qui traverse à présent la société. Mais d'après un sondage réalisé en 2015, l'adhésion à la Charte est à présent largement majoritaire : 72 % des Français se disent « favorables », dont 18 % se déclarent « tout à fait favorables »²⁰.

La révision constitutionnelle du 23 juillet 2008, qui introduit un article 75-1 : « *Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France* », est une tentative de rééquilibrage mais ne reconnaît en réalité aucun droit ou liberté opposable pour les particuliers et les collectivités²¹. Sa rédaction est très critiquée et apparaît à bien des égards, inadaptée. La notion de « patrimoine » n'institue en effet pas de droit linguistique et ne confère aucun contenu positif. L'approche patrimoniale et conservatrice des langues passe à côté des enjeux essentiels qui sont tant de maintenir pleinement vivantes ces langues dans la vie sociale et quotidienne des populations, que de les rendre accessibles à l'école. Rien ne garantit donc la pérennité de la scolarité en langues régionales tout au long du parcours scolaire et il n'existe aucun droit pour l'usager à bénéficier d'un enseignement en langue régionale.

¹⁹ Déc. n°99-412 DC du 15 juin 1999, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, J.O du 18 juin 1999.

²⁰ Enquête réalisée par l'Ifop pour Dimanche Ouest-France.

²¹ Décision du Conseil Constitutionnel du 25 mai 2011, à la suite d'une question prioritaire de constitutionnalité (QPC).

C - Une volonté militante a permis la mise en place relativement récente d'un enseignement en langue régionale

1. L'enseignement des langues régionales est issu de mobilisations de la société civile

La loi Deixonne du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux est la première loi française autorisant un enseignement facultatif de certaines des langues régionales de France : le basque, le breton, le catalan et l'occitan. Les Outre-mer n'étaient donc pas concernés par cette ouverture, qui ne visait qu'à répondre à l'exclusion symbolique des langues régionales dans l'hexagone par une présence scolaire tout aussi symbolique. Seule une partie des langues régionales des Outre-mer est entrée dans les programmes scolaires par la suite : le tahitien en **Polynésie française**, par décret du 12 mai 1981, et les langues mélanésiennes de **Nouvelle-Calédonie** : l'ajië, le drehu, le nengone et le paicî par décret du 20 octobre 1992. De plus, selon Michel Launey, la loi Deixonne faisait l'impasse sur une question fondamentale pour les Outre-mer : « *les élèves qui suivront ces enseignements sont-ils monolingues en langue régionale, bilingues, ou monolingues francophones ?* »²². C'est dire la méconnaissance des spécificités du fait linguistique en Outre-mer et l'incompréhension de l'État à l'égard d'une diversité linguistique et sociale qui reste impensée.

Il ne faut pas non plus oublier que la mise en place des enseignements de langue régionale dans les Outre-mer est issue pour l'essentiel de mobilisations militantes de la société civile. En **Nouvelle-Calédonie** notamment, c'est en 1985 à la suite du boycott des élections territoriales qui marquèrent le début de la période d'instabilité politique que les Écoles populaires kanak ont été mises en place dans plusieurs régions. *Ces écoles, nées d'une décision politique, à la suite du congrès fondateur du Front national de libération kanak et socialiste (FLNKS), avaient pour arrière-plan : le refus des écoles « coloniales », perçues comme acculturantes, et du système élitiste qu'elles sous-tendent ; la volonté de mettre en valeur l'identité et la culture kanak, à travers un enseignement « en langue » et la réappropriation de la maîtrise de l'éducation des enfants* »²³. Cette période des « événements » s'est terminée par les accords de Matignon en 1988, puis de Nouméa en 1998, qui incluent une reconnaissance officielle des langues et de la culture kanak ainsi que l'instauration d'un enseignement de « Langues et cultures régionales » à l'Université en 1999 avec la création d'une Académie des langues kanak en 2007. L'accord de Nouméa (article

²² Michel Launey, « Des linguistes à l'école en Guyane ou : l'introduction de langues « mineures » dans un contexte glottophobe », *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 3 : langues de France, langues en danger (aménagement et rôle des linguistes)*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2012, p. 136.

²³ Claire Moyse-Faurie, « Documentation d'une langue kanak ultra-minoritaire : contextes politique et social, réalisation et difficultés rencontrées », *Cahiers de l'Observatoire des pratiques linguistiques, n° 3 : langues de France, langues en danger (aménagement et rôle des linguistes)*, Délégation générale à la langue française et aux langues de France, 2012, p. 144.

1.3.3. du document d'orientation du 5 mai 1998) prévoit ainsi que « *Les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie* ».

En **Polynésie française**, ce sont les autorités politiques locales, alertées par les travaux de scientifiques linguistes du risque d'érosion des langues polynésiennes, qui ont mis à profit leurs compétences juridiques autonomes pour renforcer l'enseignement des langues polynésiennes dans les programmes scolaires. Sans être menacé à court terme, le tahitien était arrivé à un point critique de sa transmission et peinait à trouver sa place dans l'espace scolaire. Alors que depuis 1982, le tahitien est inscrit dans les programmes de l'école primaire, seule une faible minorité d'enseignants assurait cet enseignement de manière effective. « *Chez beaucoup d'enseignants subsistent des stéréotypes concernant l'éducation bilingue (risque de confusion, de surcharge cognitive, etc.) et la plupart d'entre eux préfèrent déléguer cet enseignement aux collègues sous forme d'échange de services* »²⁴. Entre 2005 et 2014, trois recherches expérimentales ont été réalisées par une équipe de linguistes, de la maternelle à la fin du primaire, afin de mesurer l'impact d'une augmentation du volume des langues polynésiennes dans l'emploi du temps des enfants (passant à 5 heures hebdomadaires au lieu des 2 heures 30 réglementaires) sur les compétences des enfants et les représentations des adultes (enseignants et parents)²⁵. Les linguistes, Marie Salaün, Jacques Vernaudo et Mirose Paia, ont conclu à un effet positif massif et à long terme du renforcement horaire sur les compétences en tahitien, sans effets négatifs sur les performances en langue française. Cet enseignement contribue également significativement à la maîtrise de l'écrit en français. C'est donc sur ces bases scientifiques que le gouvernement de **Polynésie française** a choisi de consolider son investissement dans l'enseignement du tahitien pour compenser l'affaiblissement de la transmission familiale.

2. L'enseignement des langues régionales concerne un nombre limité d'élèves dans les Outre-mer

Au niveau national, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a donné un peu plus de place aux enseignements de langues et cultures régionales dans le système éducatif, reconnaissant qu'elles contribuent à faire vivre la diversité linguistique de la société française. À travers les différents enseignements proposés, le ministère de l'Education nationale affirme sa volonté de rompre avec une période d'absence de reconnaissance et de prise en compte des langues maternelles des élèves à l'école. Pourtant l'Outre-mer ne semble pas avoir été une priorité. Alors que **13 langues régionales sont enseignées en France, seulement 5 langues ou groupes de langues le sont en Outre-mer** : les créoles, les langues mélanésiennes, le tahitien, le wallisien et le futunien. Cet enseignement n'est également possible qu'à condition qu'il n'excede pas la moitié du temps scolaire et que le français reste la langue

²⁴ Marie Salaün, Jacques Vernaudo et Mirose Paia, « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis », *Enfances, Familles, Générations*, n° 25, 2016.

²⁵ Marie Salaün, Jacques Vernaudo et Mirose Paia, « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis », *Enfances, Familles, Générations*, n° 25, 2016.

dominante de l'enseignement, disposition qui limite les possibilités d'enseignement immersif en langue régionale.

Le ministère de l'Éducation nationale propose trois cursus d'enseignement distincts : l'« accueil en langue régionale », l'« enseignement en langues régionales » et l'« enseignement des langues et cultures régionales » (LCR, ces différents enseignements et les effectifs propres sont détaillés dans le rapport joint au présent avis). Les dispositifs d'accueil en langue régionale restent concentrés à l'école maternelle et dans certains territoires seulement, sans que de véritables parcours scolaires complets en langue régionale soient proposés aux élèves. Les avancées sont aussi très inégales entre les territoires et ne sont pas encore généralisées à l'heure actuelle, notamment en **Guyane** et à **Mayotte**. L'accord de **Guyane** du 21 avril 2017 prévoit le doublement du nombre des intervenants en langues régionales (ILM), soit 80 emplois. Ce dispositif, qui devrait être prochainement étendu à **Mayotte**, peut être considéré comme un palliatif transitoire à l'absence d'un véritable accueil en langue régionale, et devrait être évalué pour s'assurer de la qualité de l'enseignement et des effets positifs sur l'intégration des élèves.

Quant à l'enseignement des langues et cultures régionales, il n'est présent que dans certaines académies, le plus souvent à l'école maternelle ou au collège, mais pas systématiquement jusqu'au lycée. Ainsi, ces enseignements comptent : en **Guyane** 3 083 élèves (créole) ; **Guadeloupe** : 7 660 élèves (créole) ; **Martinique** : 3 898 élèves (créole) ; **La Réunion** : 2 117 élèves (créole). Parmi les 534 400 élèves scolarisés dans les établissements du primaire et du secondaire Outre-mer, la proportion d'élèves en apprentissage de langue régionale est supérieure à celle de l'hexagone : 13%, pour seulement 3 % en France hexagonale (source Éducation nationale).

Le nombre d'élèves scolarisés qui apprennent le créole ne dépasse pas 10 % des effectifs à la **Guadeloupe**. En **Martinique**, le créole est enseigné dans le primaire en option dans le cadre des langues et cultures régionales (LCR), et s'y trouve en concurrence avec les langues étrangères (anglais, espagnol). Les effectifs de ces enseignements apparaissent bien faibles au regard du nombre d'élèves scolarisés et des enjeux de transmission de langues à présent reconnues par la communauté scientifique des linguistes et pour lesquelles les attentes sociales sont fortes.

La situation dans les collectivités d'Outre-mer de **Polynésie française** et de **Wallis-et-Futuna**, comme en **Nouvelle-Calédonie**, est à bien des égards très différente car les statuts de ces territoires délèguent tout ou partie de la compétence éducative aux collectivités, permettant ainsi l'adaptation des programmes aux réalités culturelles et linguistiques dans le domaine de l'enseignement des langues. L'enseignement en langue régionale concerne : 12 615 élèves en tahitien, 4 203 en langues mélanésiennes, et 1 900 en wallisien et futunien (source Éducation nationale).

3. La scolarisation en langue régionale est un facteur de réussite pour les élèves

Longtemps, les langues régionales ont été accusées d'être responsables des difficultés scolaires et sociales rencontrées par les jeunes dont la langue maternelle est une langue vernaculaire. C'est là une idée qu'il faut combattre. Au contraire, de nombreuses études de linguistes²⁶ ont montré que le plurilinguisme peut devenir un atout de réussite scolaire pour les élèves et aider à une meilleure insertion sociale et économique des jeunes.

Le corps enseignant n'a pas reçu de formation permettant d'enseigner dans un contexte où la langue régionale est présente alors que des formations existent pour enseigner le français comme langue seconde ou langue de scolarisation. Le dispositif français langue seconde (FLS) s'inspire du français langue étrangère (FLE) pour tendre vers un apprentissage du français langue maternelle et surtout la maîtrise des sept piliers du Socle commun de connaissances et de compétences. Si l'enseignant n'est pas tenu d'apprendre le créole, le shimahorai ou le tahitien, il doit savoir reconnaître dans les erreurs de ses élèves celles qui sont liées à la dimension de transposition linguistique. Les spécificités locales et la pédagogie en direction de public non-francophone (FLE) ne sont pratiquement pas abordées non plus en formation. Les programmes scolaires et les méthodes d'apprentissage des langues conçus dans l'hexagone, pour des élèves possédant des références culturelles différentes, sont appliqués sans différenciation. Le risque d'un apprentissage qui n'est pas adapté à l'enfant locuteur maternel en langue régionale est que l'école reste pour lui un monde étranger.

De nombreuses études de sciences de l'éducation²⁷ montrent que la reconnaissance de la langue maternelle accordée par l'école joue un rôle essentiel dans le développement langagier de l'enfant. La situation psychosociale de « diglossie », dans laquelle l'école dévalorise implicitement la langue familiale, considérée comme moins prestigieuse, et valorise la langue scolaire, considérée comme la référence, entraîne un double échec, à la fois l'oubli de la langue maternelle et la non-acquisition de la langue de scolarisation. Ce phénomène est vérifié pour les enfants issus de l'immigration, mais concerne aussi les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français comme en Outre-mer. La dévalorisation de la langue maternelle de l'enfant, à la fois par l'école et l'entourage familial, ne le motive pas à s'investir dans sa propre langue. La valorisation du français en contradiction avec la langue maternelle provoque ce que les pédagogues appellent un « conflit de loyauté » chez l'enfant qui se sent obligé de choisir de rester fidèle à sa langue familiale et se trouve freiné dans l'apprentissage de la langue seconde. Dans cette perspective théorique, il est indispensable de prendre appui sur la diversité linguistique et culturelle des enfants pour développer une entrée dans

²⁶ Citons à titre d'exemples MM. Michel Launey, Jacques Vernaudo, Mme Valelia Muni Toke entendus au cours des entretiens, ou les actes des États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer.

²⁷ Citons : Silvia Lucchini, « L'enfant entre plusieurs langues : à la recherche d'une langue de référence », *Enfance*, 2005/4, volume 57, pages 299 à 315 ; Christiane Perregaux, *Les Enfants à deux voix: des effets du bilinguisme sur l'apprentissage de la lecture*, Série Exploration, Recherches en Sciences de l'Education, Berne, Peter Lang, 1994, 399 p.

l'apprentissage, sans jugement à l'égard de la langue maternelle. Ainsi, le maintien de la langue maternelle accompagné d'une amélioration du statut des langues minoritaires sont indispensables pour résoudre les problèmes d'apprentissage de l'enfant en situation de diglossie.

En **Polynésie française**, l'ensemble des professeurs des écoles recrutés doivent maîtriser les langues polynésiennes. Les professeurs des écoles doivent enseigner dans plusieurs langues, dont le français, le tahitien et souvent l'anglais. Le problème majeur reste celui des ouvertures de postes par le ministère de l'Éducation nationale dont le gouvernement polynésien dépend pour disposer de suffisamment d'enseignants formés aux langues régionales. Il est à présent nécessaire d'ouvrir un grand nombre de postes pour répondre au besoin d'enseignement en langue régionale. Ainsi, lors du Grand débat national, l'une des principales demandes de la population était de donner aux enfants les moyens d'apprendre deux langues dès l'école maternelle.

D - Alors que l'usage des langues régionales est courant dans la société, le soutien des pouvoirs publics reste limité

1. L'accueil en langue régionale dans les services publics est un facteur d'inclusion sociale

L'usage unique du français pose des difficultés pour l'accueil des usagers dans les services publics, notamment dans l'accès aux soins, à l'éducation, aux services régaliens de l'État ou des collectivités territoriales. Le tribunal est l'un des seuls services publics qui donne le droit à un interprète. La barrière linguistique représente pourtant une importante inégalité de traitement pour ceux qui ne maîtrisent pas le français ainsi qu'un frein dans l'accès au service public. À l'hôpital, le fait que le personnel soignant vienne essentiellement des villes ou de l'hexagone, et ne parle pas la langue des patients, entraîne des retards de prise en charge et un manque d'adhésion au traitement. 80 % des personnes soignées à l'hôpital de Cayenne ne maîtrisent pas le français, et l'interprétariat y est très peu présent. Le diagnostic se fait très souvent dans un « bricolage » linguistique qui provoque des malentendus. Ces difficultés excluent de fait les échanges entre le médecin, le patient et sa famille, sans possibilité d'explications ou de consentement éclairé.

Là encore, le Conseil constitutionnel exerce une censure en imposant l'« usage du français aux personnes morales de droit public et aux personnes de droit privé dans l'exercice d'une mission de service public, ainsi qu'aux usagers dans leurs

relations avec les administrations et services publics »²⁸. Dans la pratique, les langues régionales peuvent toutefois être utilisées lors des communications orales. Les agents des services publics originaires du territoire et eux-mêmes locuteurs de la langue régionale, peuvent échanger avec des usagers qui sont généralement eux-mêmes bilingues. Tous les actes officiels des collectivités territoriales peuvent aussi être publiés en langue régionale, du moment que conformément à la loi, ils le sont également en français²⁹. Les pratiques de traduction, d'interprétation et d'accompagnement en langue régionale doivent être encouragées pour favoriser l'accès notamment à la santé, l'éducation, la police, au droit et à la Justice. Les fonctionnaires, agents publics et personnels affectés ou détachés dans les Outre-mer, devraient aussi systématiquement recevoir une formation d'accueil permettant une meilleure approche des langues et cultures du territoire dans lequel ils arrivent.

2. La politique de soutien public aux langues régionales doit être renforcée

Les collectivités territoriales ont à présent pris conscience des enjeux majeurs du soutien aux langues régionales pour la vitalité de l'expression de la société à travers les langues. À ce titre, les Régions jouent un rôle de premier plan et l'on peut citer la remarquable initiative de la Région **Réunion** qui a créé sous forme associative en 2006, Lofis La Lang Kréol, chargé de valoriser le créole réunionnais dans le cadre du bilinguisme présent dans l'île. La Charte de la commune bilingue proposée par Lofis la lang kréol permet une créolisation des noms de lieux et l'apposition de plaques ou panneaux doublant la signalétique en français. Elle vise aussi à mettre les personnes créolophones, souvent âgées ou éloignées des services publics, en confiance avec les services municipaux, à permettre à tous les administrés d'être plus en accord avec l'administration municipale et à chaque Réunionnais de se sentir mieux dans son identité. Citons également l'Académie des langues kanak, l'Agence de développement de la culture kanak, l'Académie tahitienne Fare Vāna'a, l'Académie marquisienne Tuhuna 'Eo Enata ; l'Académie pa'umotu Kāruru vānaga, l'Académie des langues de **Wallis-et-Futuna**... qui sont les exemples les plus significatifs d'institutions culturelles concourant au dynamisme linguistique de leur territoire.

Les associations jouent ainsi un rôle essentiel dans la création artistique et l'expression culturelle qui sont les moyens privilégiés par lesquels une langue se maintient comme vecteur vivant de création. Prenons l'exemple d'une pratique ancestrale remise à l'honneur en **Polynésie française**, et qui a failli disparaître au contact de la colonisation, l'art oratoire ou 'orero, mis en avant au début des années 2000, notamment par le Heiva i Tahiti, jusqu'à valoir à la Polynésie française l'obtention du label européen des langues en 2010 et le label des langues européennes en février 2012. L'art oratoire tahitien est l'art de manier la parole et le discours. Les concours de 'orero à destination des élèves du primaire sont inscrits au

²⁸ Décision du 9 avril 1996.

²⁹ L'article 76 de la loi du 28 février 2017 de programmation relative à l'Égalité réelle Outre-mer, a précisé que l'obligation d'utiliser le français dans tous les actes publics n'a « *ni pour objet ni pour effet de prohiber l'usage de traductions lorsque l'utilisation de la langue française est assurée* ».

programme des écoles depuis 2008 et la discipline est également enseignée au Conservatoire Artistique.

Les médias ont un rôle important à tenir dans le soutien à la création, la valorisation et la transmission des langues régionales des Outre-mer. La vitalité des langues passe par une visibilité accrue à la télévision, à la radio, ainsi que dans la création audiovisuelle et cinématographique. Trois chaînes locales de France Télévisions, les 1ères, proposent leurs journaux télévisés en français mais aussi en wallisien, en Shimaoré, et en tahitien. Lors de son audition, M. Walles Kotra, en qualité de Directeur exécutif de France Ô³⁰, a rappelé que la réforme annoncée de la chaîne des Outre-mer n'est pas seulement un problème de programmation mais de visibilité de l'Outre-mer au niveau national. Les programmes en langues régionales sont importants pour la représentation de la diversité et la vivacité des cultures. L'enracinement des médias est essentiel pour avoir un espace public fort. À titre d'exemple, on peut retenir l'intérêt de développer les médias locaux comme la « wikiradio Mi Lobi » lancée par Radio La 1ère qui permet de diffuser facilement et à moindre coût des émissions enregistrées par de jeunes animateurs et animatrices. Ce projet se fait avec l'appui de la Collectivité territoriale de **Guyane** (CTG), à titre expérimental pour le moment. Cela permet une expression dans de nombreuses langues avec une connexion à la communauté locale.

Comme l'a souligné le rapport d'information sénatorial sur *Les Outre-mer dans l'audiovisuel public face au risque d'invisibilité totale, le défi du média global*, l'annonce officielle par le Gouvernement de la disparition de France Ô de la télévision numérique terrestre a provoqué un choc pour nombre d'ultramarins³¹. Le maintien de France Ô a ainsi recueilli un soutien massif de plus de 96 % des suffrages dans le cadre d'une consultation en ligne menée par la Délégation sénatoriale aux Outre-mer.

30 Audition, M. Walles Kotra, Directeur exécutif de France Ô, accompagné de M. Christophe de Lestapis, Secrétaire général des antennes Outre-mer 1ère de France Télévisions, le 10 juillet 2018.

31 M. Maurice Antiste, sénateur de la Martinique, et Mme Jocelyne Guidez, sénatrice de l'Essonne, *Les Outre-mer dans l'audiovisuel public face au risque d'invisibilité totale, le défi du média global*, rapport d'information n° 4 392 018-2019 fait au nom de la délégation sénatoriale aux Outre-mer.

II - L'AVENIR DES LANGUES DES OUTRE-MER PASSE PAR UNE POLITIQUE DE MISE EN VALEUR ET DE TRANSMISSION

A - L'Éducation nationale doit renforcer l'enseignement des langues des Outre-mer

Longtemps porteuse d'une politique de relégation des langues ultramarines, l'école a participé activement à la « francisation » des territoires. Depuis une cinquantaine d'années, une volonté militante a permis la reconnaissance progressive de ces langues jusqu'à la mise en place relativement récente d'un enseignement des langues régionales dans le cadre de l'enseignement scolaire, qui n'a tout au plus qu'une trentaine d'années. Les ultramarins eux-mêmes ont intégré le postulat d'une dévalorisation et d'un recul inéluctable de leurs langues et ont cessé de transmettre au sein de la famille pour privilégier le français, langue perçue comme celle de la réussite scolaire et sociale pour l'enfant. Pour tout parent, ce qui importe, c'est la réussite de l'enfant ; il faut donc sensibiliser prioritairement les parents à l'importance d'acquérir plusieurs langues dès le plus jeune âge. Toutes les recherches en linguistique et en didactique des langues montrent que l'on apprend mieux une autre langue si l'on maîtrise bien sa langue maternelle et si on l'apprend en lien avec elle (voir rapport)³². Les programmes de recherche ont montré les effets très positifs de la valorisation de la langue maternelle pour l'apprentissage du français à l'école : confiance en soi, développement personnel et réussite scolaire. Depuis plus de 40 ans, les linguistes ont aussi alerté sur l'inadaptation de l'école aux réalités linguistiques de la population à scolariser³³. Le plurilinguisme doit donc devenir un atout de réussite scolaire des élèves et aider à une meilleure insertion socio-économique des jeunes.

Lors des États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer tenus à Cayenne en 2011, M. Jean-Michel Blanquer, alors directeur général de l'enseignement scolaire, déclarait : « *La question du multilinguisme à l'école est une question qu'il faut voir sous l'angle des complémentarités, sous l'angle de la richesse, sous l'angle du lien. Il faut éviter de bâtir de fausses contradictions. En effet, le fait d'avoir deux langues dans son patrimoine, voire davantage, est une richesse pour les enfants beaucoup plus que ce n'est un problème. De façon générale, nous savons qu'il est*

32 Citons à titre d'exemples MM. Michel Launey, Jacques Vernaudeau, Mme Valelia Muni Toke entendus au cours des entretiens, ou les actes des États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer. Voir également les travaux d'Isabelle Nocus, Jacques Vernaudeau et Mirose Paia : *L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, 2014.

33 Sophie Alby, Isabelle Légise. *L'enseignement en Guyane et les langues régionales : réflexions sociolinguistiques et didactiques*, Marges Linguistiques, M.L.M.S. Publisher, 2006, pp. 245-261.

bon pour les enfants d'avoir une pratique de plusieurs langues, c'est prouvé par les sciences cognitives et l'imagerie cérébrale nous montre par exemple que la pratique et l'écoute d'une langue dès le plus jeune âge est très bon pour l'enfant, et l'écoute de deux langues est encore meilleure, la stimulation du cerveau de l'enfant se fait par cette présence de deux langues lors de sa petite enfance. Cette richesse est une réalité des sciences cognitives, c'est aussi une réalité de la psychologie. Nous savons bien que pour un enfant, il est important d'être fier de ses racines, d'être fier de sa langue maternelle et fier de son appartenance, c'est-à-dire de son aisance dans la langue de la République à laquelle il appartient, en l'occurrence le français »³⁴.

Pourtant, d'après les nombreux échanges que la délégation et la rapporteure ont pu avoir avec des associations de parents d'élèves³⁵, des organisations syndicales de l'enseignement³⁶ ou des universitaires³⁷, les langues régionales des Outre-mer apparaissent comme les « grandes oubliées » du système éducatif. Il faut noter qu'en apparence, rien ne manque au dispositif législatif : la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République et la circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales n°2017-072 du 12 avril 2017, fixent un cadre formel à l'enseignement des langues régionales. Mais la réalité est tout autre car la volonté politique de promouvoir cet enseignement n'est pas présente et les résultats restent modestes. Les comités académiques des langues régionales ne se réunissent pas régulièrement dans les Académies ultramarines. Les résultats positifs mis en avant par les recherches en linguistique ne sont pas présentés aux enseignants et mis en avant auprès des familles. Il manque une impulsion forte des pouvoirs publics pour promouvoir ces enseignements. La demande des familles n'est pas stimulée par une politique d'offre et de valorisation d'options qui risquent toujours d'être remises en question. L'Education nationale ne propose l'enseignement de ces langues qu'en réponse à une demande des familles, or les familles les plus populaires n'osent pas formuler de demande ou ne valorisent pas cet apprentissage si l'école ne les y incite pas. Les budgets alloués aux langues régionales sont pris dans des enveloppes globales alors qu'ils nécessiteraient un fléchage des moyens pour chaque Académie. Enfin, la réforme du baccalauréat général, qui vise à mettre en cohérence le cycle bac-3/ bac+3, introduit une orientation dans l'enseignement supérieur en lien avec les options suivies au lycée. Cette réforme pose la question de la valorisation des langues régionales dans la poursuite d'études supérieures. À tous égards, le Conseil supérieur de l'Education pourrait être saisi d'un bilan sur l'enseignement des langues régionales dans les Outre-mer, tous les deux ans, qui reposerait sur une évaluation des résultats et permettrait d'impulser une politique ministérielle ambitieuse pour cet enseignement.

³⁴ Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer à Cayenne, Guyane*, 2011, page 105.

³⁵ En particulier M. Thierry Delobel, Président de la Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public (FLAREP). La rapporteure a également entendu en entretien Mme Marie-Aleth Gard, conseillère du CESE, rapporteure de l'avis *Une école de la réussite pour tous*, 2015.

³⁶ Notons l'apport de M. Gérard Aschieri, conseiller du CESE nommé par la Fédération syndicale unitaire, entendu en entretien le 14 mai 2019.

³⁷ M. Jacques Vernaoudon, Maître de conférences de linguistique générale et océanienne Université de Polynésie Française, Mme Valelia Muni Toke, linguiste et chercheure à l'Institut de recherche pour le développement.

Les dispositifs d'accueil en langue régionale sont concentrés à l'école maternelle et dans certains territoires seulement, sans qu'une poursuite de parcours scolaire complet en langue régionale soit systématiquement proposé aux élèves. Le CESE a souligné dans le rapport joint, l'intérêt du recours aux intervenants en langue maternelle (ILM). Ce dispositif doit être évalué scientifiquement afin de mesurer l'efficacité de l'accompagnement linguistique sur les acquis des élèves, en prenant en compte les aspects linguistiques et le bien-être des élèves à l'école.

Préconisation 1 :

Pour le CESE, chaque enfant doit avoir la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle, au même titre que dans la langue française. L'accueil des enfants à l'école élémentaire devrait être systématiquement proposé en langue régionale, au même titre qu'en français, et pas seulement dans certains établissements. L'apprentissage en langue régionale doit être délivré par des enseignants et intervenants locuteurs formés à la pédagogie adaptée dans ces langues.

Préconisation 2 :

Le CESE appelle le ministère de l'Éducation nationale à prendre pleinement en compte les enjeux de la scolarisation en langue régionale : pour l'accueil des jeunes enfants et une poursuite d'études en langues régionales, permettant la reconnaissance du fait linguistique régional et une transmission de ces langues aux côtés du français. Cet enseignement doit être valorisé auprès des familles et des enseignants.

En conséquence, le ministère doit créer les budgets fléchés, les postes d'enseignants, ainsi que les formations initiales et continues permettant de proposer systématiquement aux élèves un enseignement en langue régionale dans les Outre-mer.

Dans le cadre de la réforme en cours du lycée et du baccalauréat, l'enseignement des langues régionales risque d'être encore une fois réduit, notamment par le biais des coefficients attribués à ces matières lors de l'examen, ou par une mise en concurrence avec les langues vivantes étrangères et autres disciplines proposées en option. En effet, le projet de réforme du gouvernement prévoit la possibilité de choisir l'enseignement de langue régionale en Langue vivante B (seconde langue), au détriment d'une deuxième langue vivante étrangère dans le cadre des enseignements obligatoires. Saisie par les associations de parents d'élèves de l'enseignement bilingue, les associations de professeurs, les organisations syndicales enseignantes, les réseaux d'enseignement immersif en langues régionales, l'association des Régions de France a réagi par un communiqué³⁸ demandant au ministre de l'Éducation nationale, M. Jean-Michel Blanquer, d'amender la réforme du lycée et du baccalauréat afin que celle-ci ne constitue pas un recul de la diversité linguistique en France.

³⁸ Communiqué du 15 février 2019 : « Réforme du lycée et du baccalauréat : l'enseignement des langues régionales en danger »

Préconisation 3 :

Dans le cadre de la réforme du lycée et du baccalauréat, le choix entre une langue vivante étrangère et une langue régionale risque de fragiliser cet enseignement, de conduire dans certains cas à la disparition de l'enseignement optionnel de Langue et culture régionales, et de diminuer le temps consacré à l'apprentissage de la langue régionale.

Le CESE demande au gouvernement de reconsidérer ce point de la réforme et de revaloriser la place des langues des Outre-mer en leur donnant davantage de légitimité au sein de filières d'enseignement complètes de l'école élémentaire jusqu'au baccalauréat.

B - La valorisation des langues des Outre-mer passe par une pleine reconnaissance juridique et institutionnelle

La reconnaissance de la diversité linguistique des Outre-mer est absolument essentielle pour établir l'égalité en dignité des langues proclamée par la déclaration de Cayenne³⁹. C'est une avancée qui doit se traduire dans toutes les dimensions de la vie sociale, y compris à l'école et dans les services publics, car le respect des spécificités linguistiques est un facteur de cohésion sociale qui n'empêche en rien l'usage du français, langue de la République. Si des avancées ont été réalisées depuis trente ans, le pluralisme linguistique se heurte en France à des difficultés institutionnelles, et les projets et propositions de loi en faveur des langues régionales et minoritaires non aboutis ont été nombreux.

En 1999, la France s'est engagée par la signature de la Charte européenne des langues régionales, sans être allée au bout de ses engagements en ne ratifiant pas la Charte qui seule permettrait son application dans l'ordre juridique interne. Le Conseil constitutionnel a considéré que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires porte atteinte aux principes constitutionnels d'unité républicaine, d'égalité des citoyens devant la loi et au statut de la langue française comme langue officielle de la République. La Jurisprudence du Conseil constitutionnel comme celle du Conseil d'État ne permettent pas, en l'état, la ratification de la Charte européenne

³⁹ Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer à Cayenne, Guyane*, 2011, page 20 : « Toutes les langues sont d'égale dignité et toutes sont en mesure d'exprimer la complexité du monde : il n'existe aucun argument scientifique valide pour hiérarchiser les langues du point de vue de leur valeur intrinsèque ».

des langues régionales ou minoritaires sans modification de la Constitution, et exercent un véritable « verrou » institutionnel à toute avancée de l'usage des langues régionales dans la sphère publique, politique ou administrative. La Charte a pourtant été ratifiée à ce jour par 25 États membres en Europe et le suivi de son application a permis de relever dans l'ensemble « *un impact positif sur le statut juridique et la situation effective des langues régionales ou minoritaires dans ces pays* »⁴⁰ (voir sur ce point le rapport joint à l'avis).

De même, la rédaction de l'article 75-1 de la Constitution est très critiquée et apparaît à bien des égards, inadaptée. Pour de nombreux acteurs, celui-ci pose plus de questions qu'il n'apporte de réponses. La notion de « patrimoine » n'institue pas de droit garanti par la Constitution et ne confère aucun contenu positif. Rien ne garantit la pérennité de la scolarité en langues régionales tout au long du parcours scolaire. Il n'existe pas de droit pour l'usager à bénéficier d'un enseignement en langue régionale. Des reculs sont toujours possibles comme cela a été le cas pour la Polynésie française. L'inscription dans la Constitution des langues régionales à l'article 75-1 n'a donc pas véritablement permis d'avancer dans la reconnaissance juridique des langues régionales.

Derrière la question de la reconnaissance des langues régionales se joue en réalité la peur d'une atteinte à l'intégrité de la République ou d'un démembrement de la notion de peuple français. La question doit pourtant être renversée pour être appréhendée sous l'angle des droits fondamentaux, de la liberté d'expression et du droit de s'exprimer dans sa langue maternelle. Depuis quelques années, la reconnaissance des langues régionales rassemble de plus en plus de Français. Il y a eu des revendications politiques, notamment de ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, et un mouvement à l'Assemblée nationale qui ont conduit au dépôt, en 2015, 2016 et 2017, de plusieurs projets ou propositions de loi sur les langues régionales. À l'occasion du Grand débat national, de nombreuses contributions ont concerné les langues régionales, même si ce thème ne faisait pas partie des items retenus pour structurer la participation. 675 contributions comprennent une référence aux langues régionales dans l'item « Organisation de l'État et des services publics » et 27 dans l'item « Démocratie et citoyenneté » (consulté le 15 mars 2018 à la clôture des contributions).

Pour le CESE, au terme de ces rapport et avis, une reconnaissance symbolique et officielle des langues régionales est à présent nécessaire. Celles-ci doivent être reconnues juridiquement afin de bénéficier d'une pleine légitimité dans l'espace public et de permettre à tout un chacun de s'exprimer, dans la sphère publique comme en privé, dans la langue de son choix. Qu'ils émanent des parlementaires, des sondages, des contributions au Grand débat national, des organisations internationales, des autorités administratives indépendantes, telle que la Commission nationale consultative des droits de l'homme, d'associations... les appels à la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires se font de plus en plus présents.

⁴⁰ Rapport biennal du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe à l'Assemblée parlementaire, *Application de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, mars 2016.

Préconisation 4 :

Le CESE préconise aux assemblées parlementaires d'adopter une loi constitutionnelle permettant de ratifier au nom de la France, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

C - Le soutien à l'expression en langue régionale doit être porté par les pouvoirs publics

Les pouvoirs publics interviennent par la politique linguistique principalement à travers la politique éducative, et ne prennent pas suffisamment en compte leur rôle créateur de lien dans la vie sociale, notamment à travers les services public et le soutien à la création et à la diffusion de productions culturelles. Pour les ultramarins, les langues sont bien plus que des objets de culture, et, si leur conservation est louable, l'enjeu essentiel est de les maintenir vivantes, ancrées dans la vie sociale, de leur conférer une présence légitime dans l'espace public et de les transmettre aux nouvelles générations. Car l'existence même de ces langues reste fragile et certaines d'entre elles sont directement menacées de disparition, ce qui implique des politiques actives de sauvegarde lorsque cela s'avère nécessaire ainsi que de transmission et de valorisation.

Comme le montre le rapport joint à l'avis, la connaissance des langues des Outre-mer reste inégale et lacunaire. Il existe une grande méconnaissance de la richesse linguistique de notre pays, alors que les observations scientifiques apportent un savoir fondamental indispensable pour mener des politiques publiques dans ce domaine. C'est le cas notamment en ce qui concerne les pratiques langagières, les usages linguistiques en lien avec les différentes pratiques sociales, la transmission des langues, le plurilinguisme.

Préconisation 5 :

Le CESE invite la Délégation générale à la langue française et aux langues de France du ministère de la Culture et de la communication, à poursuivre ses travaux pour la reconnaissance des langues régionales des Outre-mer, et à s'investir dans l'actualisation du bilan dressé en juillet 2013 par le Comité consultatif pour le développement des langues régionales et de la pluralité linguistique interne.

La DGLFLF doit en particulier reconnaître le « créole anglais » de Saint-Martin comme Langue de France.

Le CESE soutient la tenue d'États généraux du plurilinguisme, prévus en 2021 à La Réunion, 10 ans après la déclaration de Cayenne. Il invite les acteurs locaux dans les Outre-mer à s'engager dans leur préparation.

Alors qu'il existe une journée des langues polynésiennes, le 28 novembre, date à laquelle en 1980, la langue tahitienne a été décrétée langue officielle, et une Journée Internationale de la langue et de la culture créoles, le 28 octobre, il n'existe pas de

manifestation culturelle annuelle, d'envergure nationale et fédératrice de l'ensemble des langues et cultures régionales des Outre-mer.

Préconisation 6 :

Le CESE appelle à la création d'une « Journée nationale des langues et cultures régionales des Outre-mer » qui pourrait être organisée sur le modèle de la Journée européenne des langues, événement célébré chaque année le 26 septembre autour de la diversité linguistique et de la capacité à parler d'autres langues. Une réflexion sur ce projet doit être confiée à la Délégation générale à la langue française et aux langues de France du ministère de la Culture et de la communication.

Le rapport a montré que l'usage unique du français pose des difficultés pour l'accueil des usagers dans les services publics s'exprimant uniquement en langue régionale, notamment dans l'accès aux soins, à l'éducation et aux services régaliens de l'État. Dans les rapports des usagers avec l'administration publique, les correspondances écrites doivent s'échanger en français, car c'est la langue officielle. Dans la pratique, les langues régionales peuvent être utilisées lors des communications orales. Les agents des services publics originaires du territoire et eux-mêmes locuteurs de la langue régionale, peuvent échanger avec des usagers qui sont généralement eux-mêmes bilingues.

Préconisation 7 :

Les pratiques de traduction, d'interprétation et d'accompagnement en langue régionale doivent être encouragées pour favoriser l'accès notamment à la santé, l'éducation, la police, au droit et à la Justice. L'expression orale en langues régionales peut être assurée dans les espaces d'accueil des services publics. La signalétique, les supports et outils d'information et de communication y compris numériques, pourront être systématiquement traduits à l'écrit, sans contrevenir aux obligations légales d'usage du français dans l'administration.

L'expression orale en langues régionales pourrait être assurée dans les espaces d'accueil des services publics. Pour ce faire, les pouvoirs publics pourraient affecter des agents issus des territoires ultramarins, qui connaissent les langues parlées localement, afin qu'ils puissent plus aisément répondre aux sollicitations des usagers qui souhaitent s'exprimer en langue régionale.

Préconisation 8 :

Les fonctionnaires, agents publics et personnels affectés ou détachés dans les Outre-mer, et en particulier les enseignants, doivent systématiquement recevoir une formation d'accueil permettant une meilleure approche des langues et cultures du territoire dans lequel ils exercent. Un retour en formation doit être organisé quelques mois après la prise de fonction afin de renforcer la prise de conscience et l'échange de bonnes pratiques.

Les « langues régionales » sont par définition⁴¹, des langues parlées sur une partie du territoire national, souvent depuis plus longtemps que le français, et donc « *historiquement liées à un espace particulier* ». Il est donc indispensable de prendre en compte cette relation qui relie des territoires, des populations qui y vivent, avec leurs langues et cultures. Les langues régionales sont des langues d'émancipation tout autant que peut l'être le français et l'affirmation des particularités linguistiques d'un territoire est un facteur d'émancipation dès lors qu'elle s'accompagne d'une ouverture au monde. Il faut également prendre la mesure des spécificités du bilinguisme ou du multilinguisme présent dans certains territoires. La **Guyane**, **Mayotte** et **Saint-Martin** sont des territoires profondément multilingues, multiculturels et multiethniques, où le français est la langue officielle minoritaire au sein de la population alors que la majorité des échanges se font en créole qui demeure la langue véhiculaire. Le français, langue de la citoyenneté et de l'administration, ne saurait s'imposer aux dépens des autres langues vernaculaires dans ces territoires. D'où l'importance de former les fonctionnaires, et en particulier les enseignants, aux multiples langues et cultures présentes dans ces territoires afin d'inclure le plus largement possible les différentes populations présentes.

Les politiques culturelles et patrimoniales des collectivités ultramarines doivent s'orienter vers la prise en compte de la diversité des langues et cultures des Outre-mer. La présence des langues régionales dans l'espace public et sa légitimation par les pouvoirs publics, tant locaux que l'État, sont bénéfiques car elles répondent à des besoins qui se posent dans tout cadre institutionnel, et dont la résolution est de l'intérêt de tous. Les patrimoines linguistiques et culturels doivent être valorisés localement par des actions de médiation et des événements culturels. Les espaces culturels, bibliothèques, médiathèques, musées, archives... sont des lieux qui peuvent accueillir des actions d'information et de sensibilisation du public, mais aussi de formation et de transmission des langues régionales. La loi NOTRe du 7 août 2015 dispose que le « *Conseil régional a compétence pour assurer la préservation de son identité et la promotion des langues régionales, dans le respect de l'intégrité, de l'autonomie et des attributions des Départements et des Communes* ». Elle conforte des pratiques plus anciennes et permet de légitimer l'intervention des Régions dans leurs politiques linguistiques pour le développement des usages et la promotion de la diversité linguistique.

Préconisation 9 :

Le CESE appelle les collectivités territoriales à co-construire des politiques de soutien à l'expression en langue régionale avec l'État, conformément aux objectifs de la loi de programmation relative à l'Égalité réelle Outre-mer du 28 février 2017. Les actes de communication publique des collectivités territoriales et de l'État en Outre-mer doivent être publiés, dans la mesure du possible et dans le cadre d'une convention, en français et en langue régionale.

Les médias ont un rôle important à tenir dans le soutien à la création, la valorisation et la transmission des langues régionales des Outre-mer. La vitalité des langues passe par une visibilité accrue à la télévision, à la radio ainsi que dans la

⁴¹ Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *Les Langues de France*, Références, 2016.

création audiovisuelle et cinématographique. Les programmes en langues régionales sont importants pour la représentation de la diversité et la vivacité des cultures. L'enracinement des médias est essentiel pour avoir un espace public fort. La promotion des langues régionales auprès du grand public passe aussi par une valorisation dans les médias nationaux. La réforme annoncée de France Ô ne pose pas seulement un problème de chaîne mais de visibilité de l'Outre-mer au niveau national.

Préconisation 10 :

Le CESE préconise le renforcement de la visibilité et la valorisation des langues et cultures régionales dans le groupe France Télévisions et le maintien de France Ô.

La création cinématographique et audiovisuelle doit contribuer à l'attractivité et à la diffusion des langues régionales. Le ministère de la Culture et de la communication ainsi que les Collectivités ultramarines, dans le cadre de leurs compétences, doivent davantage l'encourager par leurs politiques culturelles et linguistiques : aides sélectives, commandes publiques...

Préconisation 11 :

Le CESE appelle à la généralisation de fonds de soutien à la création cinématographique et audiovisuelle en langue régionale dans chaque Collectivité ou Région pour soutenir les initiatives locales, tant publiques que privées. Les fonds de soutien régionaux devraient être abondés par le fonds national d'aide à l'innovation audiovisuelle, dit « Loi Tasca ».

L'inscription dans les cahiers des charges de financement public, de critères linguistiques, permettra aussi de renforcer les filières audiovisuelles locales, de maintenir une production diversifiée, et ainsi de promouvoir et valoriser l'expression des langues et cultures régionales.

Ce n'est qu'en construisant ce continuum que les langues trouveront le support social qui leur permettra de prospérer. Le CESE appelle ainsi de ses vœux la prise de conscience et l'engagement de tous et toutes vers une société plurilingue, ouverte et inclusive. Il est très important que la société civile participe au premier chef, à la valorisation des langues régionales.

Conclusion

Historiquement, les langues des Outre-mer ont souffert d'un déni de réalité et de reconnaissance au sein de la République française. Les Outre-mer n'ont pas les mêmes histoires ni les mêmes identités ou encore les mêmes combats pour la sauvegarde des langues régionales que l'hexagone. Il faut le prendre en compte. Ainsi, se pose davantage la problématique de la cohésion sociale car les langues des Outre-mer sont les langues maternelles et usuelles de la population. La mise en place de dispositions spécifiques de sauvegarde et de transmission doit être un levier d'action privilégié.

Le CESE prend clairement position pour un renforcement de l'enseignement des langues régionales, l'équipement pédagogique de ces langues, la valorisation des savoirs traditionnels et des pratiques immatérielles, le soutien à la création artistique plurilingue, et la légitimation des langues régionales dans les services publics. Pour le CESE, il apparaît plus que jamais nécessaire de prendre conscience que l'enseignement des langues régionales n'est en aucun cas un obstacle à l'apprentissage ou à la maîtrise du français, bien au contraire. L'Éducation nationale doit garantir de meilleures conditions de scolarisation dans ces langues pour une amélioration de la réussite des élèves : l'accueil des élèves en langue régionale doit être plus systématiquement proposé, les parcours scolaires en langue régionale doivent permettre une poursuite d'études sans rupture ni changement d'établissement pour suivre l'enseignement de langue régionale, l'option au baccalauréat doit être maintenue dans des conditions qui ne la mettent pas en concurrence avec d'autres options de langue vivante, et des d'études en langues régionales dans l'enseignement supérieur doivent être possible dans chacun des territoires.

Les langues régionales jouent aussi un rôle essentiel dans la construction des identités en Outre-mer. À ce titre, la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires est un facteur essentiel de reconnaissance et de légitimation de la diversité des cultures et des identités ultramarines, qui ne menace en rien l'unité nationale. Pour le CESE, c'est la seule façon d'assurer juridiquement leur prise en compte dans une perspective d'égalité réelle, notamment dans l'accès aux droits et aux services publics.

Déclarations/ Scrutin

Déclarations des groupes

Rapport

Présenté au nom de la délégation à l'Outre-mer

**VALORISONS LES LANGUES DES OUTRE-MER
POUR UNE MEILLEURE COHESION SOCIALE**

Isabelle Biaux-Altmann

Introduction

« *Qui dit Homme dit langage et qui dit langage dit société* » écrivait l'anthropologue Claude Lévi-Strauss dans *Tristes tropiques* (IX, le retour). Il voulait souligner que la langue est bien plus qu'un simple moyen de communication. Elle est au fondement de la société puisqu'elle structure les identités. Elle est donc un élément essentiel pour fédérer les nations et les peuples. Ainsi, après la Révolution, les autorités françaises inspirées par les thèses centralisatrices des jacobins ont-elles cherché à constituer une nation française unitaire et cohérente par l'instauration d'une langue officielle unique : le français. Ce processus était déjà bien établi sous l'Ancien Régime pour faire rempart à des velléités séparatistes. Jusqu'à nos jours, la Constitution de la V^{ème} République énonce que « *La langue de la République est le français* » (art. 2).

Dès lors, au fil du temps, l'absence de promotion des langues régionales les a souvent cantonnées à un usage informel et dans la sphère privée. Ce constat est valable pour toutes les langues régionales de France.

On entend par langues régionales ou minoritaires : « *Les langues pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État ; et indifférentes des langues officielles de cet État ; elle n'inclut ni les dialectes des langues officielles de l'État ni les langues des migrants* »⁴². Par ailleurs, il faut également préciser l'existence des langues non-territoriales c'est-à-dire « *des langues étrangères, des langues parlées par de nombreux Français, issues d'immigrations et donc sans lien avec une aire géographique particulière dans notre pays, mais qui y sont implantées depuis longtemps* ».

Outre-mer, une grande partie des langues régionales existaient préalablement à l'arrivée des colons européens et ont souvent été interdites par les autorités alors qu'elles représentaient l'identité, la culture et le patrimoine des autochtones.

Ces interdictions coercitives de l'utilisation et de la diffusion du multilinguisme ont eu l'effet inverse provoquant aussi une certaine frustration des populations. Ainsi, parler la langue régionale fut un acte de subversion, une réappropriation d'une identité réprimée et allait souvent de pair avec des revendications d'autonomie ou de reconnaissance.

Ce n'est que dans la seconde moitié du XX^e siècle que l'importance des langues régionales a véritablement été reconnue. Dans les Outre-Mer, les linguistes ont recensé une grande diversité linguistique. Selon les chiffres officiels du ministère de la Culture et de la communication, on estime aujourd'hui que parmi les soixante-quinze langues de France, plus de cinquante sont des langues des Outre-Mer. A titre d'exemple, on ne retrouve pas moins de 28 langues pour le seul territoire de la **Nouvelle-Calédonie**.

Si la France a consacré les langues régionales dans la Constitution à l'occasion de la révision constitutionnelle de 2008 puisqu'il est maintenant écrit à l'article 75-1

42 Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

« *Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France* », il reste une inflexibilité idéologique qui empêche une reconnaissance pleine et entière dans les textes fondamentaux.

La question de la reconnaissance cristallise les débats du fait qu'elle pourrait contrevenir, pour ses détracteurs, au principe de l'indivisibilité de la République et « violer » l'article 2 la Constitution du 4 Octobre 1958, modifié en 1992 pour introduire le français comme langue de la République. C'est ce qui a permis que le tahitien soit reconnu comme langue co-officielle, de 1980 à 1992, sans que l'État n'y voit rien à redire à l'époque. Le recul institutionnel sur ce point est donc postérieur à 1958. Or, les langues régionales ou minoritaires ne sont pas seulement un patrimoine mais une richesse, un marqueur d'identité à promouvoir. Elles sont vivantes et font partie du quotidien des populations des Outre-mer.

Cette étude se donne alors pour ambition de comprendre comment ces langues peuvent être une ressource à promouvoir si nous ne voulons pas assister à leur déclin et *in fine* à leur disparition... alors qu'il est depuis longtemps prouvé que l'apprentissage d'une ou plusieurs langues dès le plus jeune âge revêt de nombreuses vertus dont celle de favoriser le plurilinguisme.

Dès lors, l'objectif n'est pas de brider le développement et la promotion des langues régionales mais bel et bien d'accompagner et de favoriser à la fois leur enseignement et leur reconnaissance officielle pour éviter leur déclin voire leur disparition.

De plus, dans certains territoires soumis à de fortes pressions migratoires, bon nombre de jeunes connaissent des difficultés de scolarité et d'adaptation du fait de la seule pratique de leur langue maternelle. Il s'agit alors de prendre en compte ces différentes situations et de faire en sorte que le multilinguisme ou la socialisation primaire ne soient pas vécus comme un handicap à l'apprentissage du français mais comme un atout.

I - LES LANGUES REGIONALES : MARQUEUR DES IDENTITES ET DES DESTINS TERRITORIAUX

Les langues d'Outre-mer représentent les deux tiers des langues régionales reconnues en France. Le ministère de la Culture et de la communication entend par « Langues de France » : « *les langues régionales et les langues minoritaires parlées par des citoyens français sur le territoire de la République depuis assez longtemps pour faire partie du patrimoine culturel national, sans être langue officielle d'aucun État* ».

Chacune des langues de France fait partie du patrimoine culturel commun au pays tout entier et aussi du patrimoine culturel de l'Humanité. Il existe environ une centaine de langues régionales présentes dans les territoires ultramarins, dont une partie seulement est reconnue comme « Langue de France » par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF).

A - Le plurilinguisme dans les Outre-mer : fruit d'une longue construction historique

Les langues régionales sont l'expression de sociétés, d'histoires, de cultures, qui portent en elles une sensibilité, une représentation du monde. A ce titre, elles font pleinement partie de l'identité des Outre-mer. Elles sont présentes dans la vie quotidienne, dans les échanges de la vie sociale et culturelle. Les langues régionales sont les langues maternelles, d'usage courant, quotidien et familial d'une grande majorité des habitantes et des habitants de nos territoires. Elles permettent de créer des liens indispensables à la cohésion sociale, à l'intégration des personnes et à leur reconnaissance. Car la diversité des langues fait partie de notre humanité. Elles sédimentent nos valeurs, nos croyances, elles transmettent nos expériences, nos traditions et nos savoirs.

Cette étude ne saurait rendre compte intégralement de manière détaillée, de toutes les langues régionales parlées dans les Outre-mer. En effet, la délimitation précise des différentes langues et bassins linguistiques est toujours délicate et amenée à évoluer. Des travaux spécialisés de linguistes et sociolinguistes permettent d'approfondir les connaissances de chaque langue, notamment l'ouvrage dirigé par le professeur Georg Kremnitz, *Histoire sociale des langues de France*, paru en 2013, sur lequel cette étude s'est largement appuyée⁴³. Le ministère de la Culture et de la communication édite également des fascicules très riches dans la collection *Langues et cité*, bulletin de l'Observatoire des pratiques linguistiques.

43 Citons également : Charpentier, J.-M., François, A., *Atlas linguistique de la Polynésie française*, Berlin et Papeete : Mouton de Gruyter et Université de la Polynésie française, 2015.

Les développements suivants visent à restituer quelques éléments caractéristiques pour chaque bassin linguistique régional ainsi que quelques problématiques spécifiques identifiées au cours des auditions.

1. De la découverte de la Guadeloupe à l'influence de la colonisation dans le métissage du créole guadeloupéen

La zone de la Caraïbe est sans conteste l'une des plus riches au monde sur le plan linguistique. Les Antilles comprennent de nombreux créoles à base française, anglaise ou hollandaise. Le nombre de locutrices et de locuteurs créolophones à base française (hors Haïti) est estimé à environ un million, dont 700 000 répartis entre la **Martinique**, la **Guadeloupe**, **Saint-Martin**, **Saint-Barthélemy** et la Dominique. Haïti compte de son côté 10 millions de créolophones à base française. Ceci explique que les Haïtiens soient aussi nombreux en **Guyane** et aux Antilles françaises, du fait d'un tropisme migratoire lié à la proximité linguistique. Les différences entre les créoles haïtien et antillais ne sont pas très importantes sur le plan linguistique parce qu'il s'agit de la même langue avec des variétés propres. Les créoles de **Martinique** et de **Guadeloupe** se différencient relativement peu sur le plan linguistique mais ont des spécificités culturelles. Ainsi, entre la **Guadeloupe** et la **Martinique**, les ressemblances sont telles que les linguistes ne distinguent pas deux langues différentes mais plutôt deux variétés d'une même langue ayant commencé à se fixer et à diverger au cours des XIX^e et XX^e siècles. Les créoles guadeloupéen et martiniquais sont reconnus comme « Langue de France » par le ministère de la Culture et de la communication.

Dans ces îles, l'usage de la langue permet de distinguer les communautés d'appartenance et d'origine, mais le créole reste fondamentalement une langue d'intégration sociale qui permet de se comprendre. Le créole permet d'exprimer la culture, les traditions, l'expression de soi, l'intimité. Les créoles sont des langues relativement récentes, essentiellement orales, qui se sont formés hors de toute pression normative, au cours des siècles de colonisation européenne par le contact des langues dans un contexte de domination socio-culturelle. Les colonisateurs ne parlaient pas nécessairement le français, mais aussi de nombreuses langues régionales (poitevin, normand, breton...), tandis que les descendants d'esclaves parlaient des langues d'origine africaine. Ainsi, le terme de « créole » vient du nom donné aux populations nées dans les îles, issues de territoires lointains. Les langues « créoles » deviennent souvent synonyme de « mélange de langues », alors qu'il s'agit de véritables langues qui comprennent des racines et une structure propre.

Pour comprendre la genèse des langues créoles, il faut remonter à l'histoire du peuplement de ces îles. D'après les données archéologiques, les premiers signes d'occupation de la **Guadeloupe** datent d'environ 300 avant notre ère. Les peuples d'Arawaks développèrent essentiellement l'agriculture et auraient été en contact avec les peuples des Caraïbes. Les Espagnols occupèrent l'île au long du XVI^e siècle, et ce n'est qu'en 1635 que les Français débarquent à la Pointe Allègre. Les Français vont ensuite importer des esclaves par centaines à partir de 1641, deux fois plus qu'en **Martinique**. L'île est également habitée par de nombreux petits colons venus cultiver du tabac sur des plantations nécessitant peu de capitaux. Au XIX^e siècle, les premiers Indiens venus de la Côte de Coromandel, de Pondichéry et Madras arrivent

en **Guadeloupe**. La diversité du peuplement due aux apports successifs de population : Amérindiens, Européens, Africains, Indiens, Libanais et Syriens..., a conduit à une très grande richesse de langues parlées sur l'île et à une « créolisation », processus créant une langue créole à partir d'une langue de départ, le français, au contact d'autres langues.

Il existe un débat entre linguistes sur les origines du créole. L'explication traditionnelle est celle d'une rencontre entre des langues africaines et la langue française, langue du colon. Or, dans le créole, il n'y a que 7 % de mots d'origine africaine. Selon d'autres courants de pensée, le créole serait issu d'un processus « quasi-génétique : comme l'homme marche, il parle », et l'on retrouve des créoles dans tous les lieux de rencontres de populations, comme à Hawaii par exemple.

En **Guadeloupe**, une majorité de la population utilise le créole comme langue du quotidien, avec des différences dans l'usage en fonction des milieux sociaux⁴⁴. Le français est aussi abondamment pratiqué, même si les situations sont un peu différentes. Les deux langues sont acquises dans l'enfance à travers les échanges oraux, avant même que l'école ne favorise quasiment que le français dans la poursuite de la scolarité. L'usage presque exclusivement oral du créole induit pour de nombreux parents, la conviction que celui-ci n'est qu'une langue orale, relativement dévalorisée par rapport au français, mais aussi que le créole gêne les apprentissages scolaires et perturbe le bon usage du français. Ainsi, pendant très longtemps, a eu cours l'idée qu'il conviendrait de proscrire tout enseignement du créole à l'école. De ce fait, les familles, tout en appréciant de ne pas voir disparaître le créole, souhaitent le limiter à l'usage familial et oral, et soulignent leur attachement au français comme langue de l'école, de la culture et de l'écrit. Seules quelques personnes âgées peuvent encore être considérées comme unilingues créoles.

De très nombreux équipements culturels, associations et sites internet de valorisation de la langue créole existent. Parmi ceux-ci, citons à titre d'exemple, sans prétendre à l'exhaustivité : potomitan.info, site de promotion des cultures et des langues créoles, [annou voyé kreyòl douvan douvan](http://annou.voyé.kreyòl.douvan.douvan), montraykreyol.org... Le site du ministère de l'Éducation nationale Eduscol propose des ressources éducatives en créole pour la classe de seconde. L'« Asosiasion dikté kréyol » organise chaque année une dictée publique en créole, retransmise à la télévision. La presse écrite en **Martinique** et en **Guadeloupe** compte uniquement un quotidien francophone, *France-Antilles*, ainsi que plusieurs hebdomadaires ou mensuels régionaux, mais pas de publication régulière en créole⁴⁵. Les nombreuses stations de radio locales privées

44 *Histoire sociale des langues de France*, p. 644.

45 Même si l'histoire générale de la presse guadeloupéenne reste à faire, un simple recensement des titres existants montre que le créole est absent de la presse écrite. Il revient à Ancelot Bélaire, journaliste et poète guadeloupéen, d'avoir, le premier, publié à la fin des années 1950, le premier journal portant un titre en créole « Zagalasse et cancan », journal humoristique axé sur la poésie et les faits divers. Plus tard, Hector Pouillet, créoliste, a édité « Muchach », revue ronéotée d'études sur le créole (1975) qui sera le pendant guadeloupéen de « Sel », une revue haïtienne du même type. Hector Pouillet éditera avec Laurent Farrugia « Douvan jou », (1979) le premier mensuel entièrement rédigé en créole qui rappelle le « Grif an tè », le premier journal

diffusent pour un grand nombre d'entre elles leurs émissions en créole. Les auditeurs et auditrices sont amenés régulièrement à s'exprimer en créole, ou passent très facilement du français au créole.

Le Conseil départemental de **Guadeloupe** a pris position en faveur de la création d'une académie de la langue créole. Cette initiative vient combler un manque constaté parmi les institutions de normalisation et de valorisation des langues régionales. En effet, les langues polynésiennes et kanak bénéficient depuis longtemps⁴⁶ du support d'une institution publique. Celles-ci permettent à la fois de fixer la graphie et la grammaire, de former les enseignantes et enseignants, et de diffuser les langues présentes sur le territoire auprès d'un large public. **Le créole réunionnais** bénéficie d'un Office de la langue créole, « Lofis La Lang Kréol », créé en 2006 sous forme associative avec l'aide de la Région. Ce n'était jusqu'alors pas le cas pour ce qui concerne les créoles des Antilles.

Les créoles antillais peuvent servir de modèle à une prise de conscience pour favoriser un plurilinguisme intégrateur socialement. Aux Antilles, les gens sont aussi attachés au français qu'au créole, mais la tendance est à un recul à long terme des langues créoles car la culture francophone continue de progresser. Aussi, afin de préserver leur langue mais aussi leur culture, les gens veulent une plus grande reconnaissance de la langue régionale dans la vie quotidienne, à l'école et dans les services publics, qui ne soit pas uniquement patrimoniale.

2. Le carrefour des langues en Guyane : résultat du peuplement, de la découverte, de la colonisation et des migrations

La **Guyane** est le territoire avec la **Nouvelle-Calédonie**, qui a la plus grande richesse linguistique au sein des Outre-mer, qui sont eux-mêmes l'ensemble où se trouve la plus importante diversité linguistique en France. Elle abrite une véritable mosaïque de langues issues des différentes communautés de peuplement (amérindiens, marrons, créoles, métropolitains...) et des dynamiques d'immigration très fortes (venues d'Haïti, du Brésil, du Surinam...). De ce fait, il est très difficile d'estimer la répartition linguistique de la population guyanaise. Il n'existe pas véritablement de communautés monolingues car la plupart des habitantes et des habitants sont plurilingues (utilisant à la fois les langues communautaires, le créole et le français). Il n'est pas rare de rencontrer des locuteurs qui utilisent trois, quatre langues, voire plus, au quotidien. Les populations traditionnelles et les populations migrantes sont toutefois majoritairement non-francophones et leurs langues premières continuent à jouer un rôle important dans la vie quotidienne guyanaise.

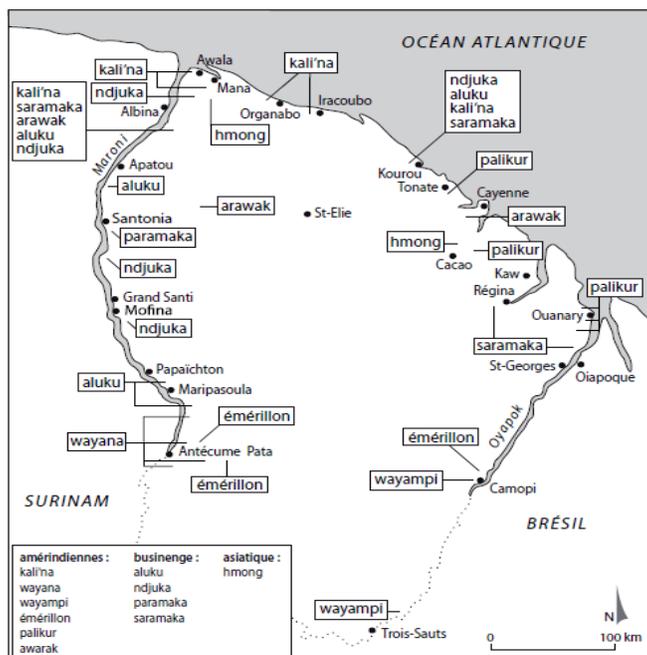
Une quarantaine de langues vernaculaires sont parlées en **Guyane**, comme langue maternelle ou véhiculaire. Sur ces quarante langues, seules 12 sont reconnues comme « Langue de France » par le ministère de la Culture et de la communication, et peuvent être enseignées à l'école : créole guyanais ; saramaka ;

martiniquais tout en créole. Cette expérience sera toutefois très éphémère.

46 47 ans pour l'Académie tahitienne, 12 ans pour l'Académie des langues kanak.

aluku ; njuka ; paramaka ; kali'na ; wayana ; les langues autochtones : palikur, arawak, wayampi, teko ; et le hmong. A leurs côtés, une vingtaine d'autres langues ne sont parlées que par des groupes représentant chacun 1 à 10 % de la population, même s'il est très difficile d'estimer le nombre de locuteurs des différentes langues en présence⁴⁷.

Carte 1 : Les langues de Guyane



Source : « Langues de Guyane et langues parlées en Guyane », Isabelle Léglise, Odile Lescure, Michel Launey, Bettina Migge, *Histoire sociale des langues de France*, Presses universitaires de Rennes, 2013.

Les créoles à base lexicale française présents en **Guyane** sont au nombre de cinq : les créoles guyanais, haïtien, martiniquais, guadeloupéen et sainte-lucien⁴⁸. Le créole guyanais est le plus communément parlé comme langue maternelle par 25 % à 30 % de la population, bien que cette proportion soit en baisse et qu'il soit présent essentiellement à Cayenne et sur le littoral. Les créoles martiniquais et guadeloupéen sont parlés par une partie de la communauté antillaise qui s'est installée en **Guyane**, soit 5 % de la population vivant sur le territoire née dans les Antilles françaises. La population d'origine haïtienne représente, selon les sources, entre 10 % et 20 % de la population guyanaise. De nombreux témoignages attestent d'une sorte de « guyanisation » des échanges en créole haïtien tandis que le créole guyanais a

47 « Langues de Guyane et langues parlées en Guyane », Isabelle Léglise, Odile Lescure, Michel Launey, Bettina Migge, *Histoire sociale des langues de France*, Presses universitaires de Rennes, 2013, et Isabelle Léglise, « Les langues parlées en Guyane : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions », *Langues et cité*, septembre 2017.

48 Isabelle Léglise, « Pratiques et attitudes face aux créoles à base française en Guyane », *Langues et cité*, octobre 2005.

longtemps joué un rôle véhiculaire important dans les communications entre communautés.

À cela s'ajoutent les langues liées à l'immigration, notamment le portugais du Brésil qui est parlé par un cinquième des habitants. L'usage du français n'est donc dominant qu'à Cayenne et dans certains espaces, ainsi, en pratique, l'usage du français est très minoritaire. Les langues vernaculaires sont transmises en famille, et le français est absent dans les régions isolées ou n'est présent qu'à l'école et dans les administrations. Dès lors l'école apparaît comme l'un des premiers lieux de confrontation entre les langues parlées au sein de la famille et le français, langue officielle.

Des enquêtes réalisées en milieu scolaire montrent que 65 % des enfants déclarent parler une langue vernaculaire comme langue maternelle, et par conséquent ne parlent pas français avant leur scolarisation⁴⁹. Le français n'est donc parlé que par un tiers environ de la population scolarisée avant l'entrée à l'école. Il est le plus souvent un acquis de la scolarisation. Les classes sont multilingues. Elles accueillent des élèves qui parlent jusqu'à une vingtaine de langues différentes et des élèves plurilingues, qui parlent souvent eux-mêmes deux ou trois langues. A l'âge de 10 ans, 93 % des élèves interrogés déclarent parler au moins deux langues, et 41 % des jeunes déclarent en parler trois. **Très jeunes, les enfants ont donc un répertoire plurilingue très riche qu'il conviendrait de mieux valoriser. Les difficultés d'apprentissage du français au plus jeune âge et le manque de valorisation des langues locales au moment de la scolarisation élémentaire, ont des conséquences plus tard dans la vie des jeunes notamment au moment de l'accès à l'emploi, qui est en grande partie conditionné par la maîtrise du français.**

Les principaux titres de la presse guyanaise sont en français (*France-Guyane*). Il existe deux périodiques écrits en créole : « Rôt Kozé » et « Batwel ». La revue amérindienne (d'origine kali'na) Oka mag a cessé de paraître en 2011. Le service public audiovisuel est assuré par Guyane 1^{ère} en français, qui propose des émissions bilingues ou en créole (le journal d'information en créole Télé Guyane n'existe plus). Des stations locales privées diffusent des émissions en français et en créole guyanais (Radio Guyane).

Les associations de promotion des langues locales sont très nombreuses en **Guyane**. Taka (palikur), Kayeno (lokono ou arawak) sont des associations qui proposent des séminaires d'écriture en langue régionale. Les associations culturelles Cecilia Tokorho (lokono ou arawak), Hanabo lokono (lokono ou arawak), Kalipo (wayana), Kamikatop (wayana), Papakai (saramaka), Toe Lobi (saramaka), Mama Bobi (nenge et saramaka), Apfom (cultures des fleuves, à forte majorité Aluku (nenge), Wapa (créole guyanais), Krakemento (créole guyanais), ont pour buts l'étude et la promotion des diverses langues. Le site internet Potomitan.info est un site très actif de promotion des cultures et des langues créoles (**Guadeloupe, Martinique, Guyane**). Il sert de lien aux enseignants en langue créole et œuvre à la promotion des cultures et des langues créoles. On y trouve des articles sur les créoles

49 Isabelle Légise, « Les langues parlées en Guyane : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions », *Langues et cité*, septembre 2017.

à base française, des ouvrages, des liens vers des associations ou des organisations fédératrices du milieu créolophone, ainsi que des outils pédagogiques.

3. De la Madinina à la Martinique : genèse du créole martiniquais

Alors que l'île de la **Martinique** est peuplée par des indiens Caraïbes, Christophe Colomb y accoste le 15 juin 1502 au cours de son quatrième voyage vers les Indes et la surnomme « Madinina », « l'île aux fleurs ». Ce territoire passe en mains françaises avec l'exploitation sucrière par la Compagnie des Iles d'Amérique, puis est rattachée à la couronne de France en 1674, sous le règne de Louis XIV. La traite commence à se développer entraînant l'afflux de populations venues d'Afrique. Les Anglais prennent possession de la **Martinique** à plusieurs reprises en 1759, puis de 1793 jusqu'en 1802, avant de la rendre à la France en 1815 par le traité de Vienne.

L'histoire du créole martiniquais est celle d'une rencontre entre populations de langues différentes devant communiquer. A mesure des contacts entre colons et esclaves, une langue s'est constituée distinctement du français, devenant progressivement la langue de la colonie. Dès la fin du XVIII^e siècle, les voyageurs constatent que les habitants de l'île usent du créole pour communiquer entre eux et les premiers textes apparaissent dans la seconde moitié du siècle. Progressivement, le créole martiniquais s'est éloigné du français concernant le lexique et la grammaire, de façon similaire aux autres créoles antillais. L'essentiel de son vocabulaire provient du français avec des apports anglais, espagnols, amérindiens et africains. La langue est ainsi issue d'un métissage du vocabulaire français des XVII^e et XVIII^e siècles et de tournures syntaxiques d'origine africaine.

A la **Martinique**, l'usage du créole a beaucoup reculé au cours du XX^e siècle, tant dans la vie quotidienne que dans les cercles familiaux, à tel point que le maintien de cette langue est aujourd'hui en jeu. La scolarisation se fait quasi exclusivement en français et l'enseignement du créole est peu présent. Jusque dans les années 1970, le créole était en quelque sorte « honteux » ; perçu comme un héritage de l'esclavage, il était marqué comme un signe d'appartenance à un milieu populaire. La question du prestige et de la dévalorisation des langues créoles est importante. L'usage des langues est réparti en fonction des circonstances de parole. Le français est utilisé pour l'écrit, la littérature, les échanges formels, les contacts internationaux. Le créole est une langue utilisée dans tous les milieux sociaux avec des usages différents en fonction des circonstances. Un représentant politique doit, par exemple, savoir utiliser aussi bien le français que le créole pour s'adresser à la population.

L'école pose toujours la question du créole en relation avec l'apprentissage du français. L'usage du créole a été interdit à l'école pendant plus d'un siècle et cette interdiction reste une pression très forte sur les familles. Le français est à présent la langue maternelle de la plupart des enfants en **Martinique, et le créole continue d'être parlé dans les familles, sans avoir toutefois gagné une pleine légitimité en tant que langue de scolarisation.**

Plus récemment, la langue est devenue un moyen pour les écrivains martiniquais, Patrick Chamoiseau, Jean Bernabé et Raphaël Confiant, d'affirmer une identité propre : « la créolité » : « Ni Européens, ni Africains, ni Asiatiques,

nous nous proclamons Créoles. Cela sera pour nous une attitude intérieure mieux : une vigilance, ou mieux encore, une sorte d'enveloppe mentale au mitan de laquelle se bâtera notre monde en pleine conscience du monde »⁵⁰. Pour ces intellectuels, c'est le concept de « négritude » d'Aimée Césaire qui a ouvert le passage vers une « créolité martiniquaise », restaurant ses dimensions africaine et indienne à la culture de l'île. Car la « créolité » s'appuie sur une réalité anthropologique et historique de trois siècles et demi de brassages et de partage des ancêtres et des cultures. Elle fait référence au « créole » qui selon Raphaël Confiant⁵¹, vient de l'espagnol « criollo », lequel descend du latin « creare », qui signifie « né aux Amériques », par opposition d'une part aux autochtones amérindiens, et d'autre part aux Européens, Africains, puis Asiatiques et Levantins⁵². « La Créolité est une annihilation de la fausse universalité, du monolinguisme et de la pureté »⁵³. La littérature antillaise n'existe pas encore. [...] Nous avons vu le monde à travers le filtre des valeurs occidentales, et notre fondement s'est trouvé « exotisé » par la vision française que nous avons dû adopter. Condition terrible que celle de percevoir son architecture intérieure, son monde, les instants de ses jours, ses valeurs propres, avec le regard de l'Autre . Le mouvement littéraire de la créolité a connu un succès mondial, ce qui fait des Antilles, lieu d'une première globalisation, l'une des parties du monde les mieux placées pour percevoir les enjeux, les dangers et les formidables avancées du monde contemporain.

4. Les langues mahoraises : entre influences africaines et malgaches

L'île de **Mayotte** fait partie de l'aire culturelle « swahili » du détroit du Mozambique, qui se caractérise par des apports linguistiques de l'arabe et un fond culturel africain. La situation linguistique de l'île s'avère particulièrement complexe puisque sur ce territoire, sont présentes deux langues régionales, qui coexistent aux côtés du français, langue officielle : le shimaoré, langue bantoue, et le shibushi, variante du malgache sakalave. Les langues comoriennes sont très proches du shimaoré et intercompréhensibles. Le shimaoré est de fait la langue la plus couramment parlée par la population de **Mayotte** pour un usage au quotidien. Le shimaoré est ainsi parlé par 71 % de la population, le shibushi : 22 %, le kiswahili : 2,4 %, le français : 2,2 %, le makhuwa : 0,6 %, le makonde : 0,3 %, le créole : 0,1 %⁵⁴.

50 Patrick Chamoiseau, Jean Bernabé, Raphaël Confiant, *Éloge de la créolité*, 1989, page 13, et voir également : *Manifeste de la créolité*, et *Lettres créoles*, 1991.

51 Raphaël Confiant est le premier Martiniquais à avoir publié un roman en créole : *Bitako-a*, éditions du GEREK, 1985. Créé en 1973 par Jean Bernabé, le Groupe d'études et de recherches en espace créolophone (GEREC) fut durant 35 ans le seul groupe de recherches universitaire se consacrant à l'étude de la langue et de la culture créoles en Martinique, en Guadeloupe et en Guyane. Il a publié 107 ouvrages et un nombre considérable d'articles.

52 Confiant, Raphaël, *Aimé Césaire, une traversée paradoxale du siècle*, Écriture, 1993, p. 273.

53 Patrick Chamoiseau, Jean Bernabé, Raphaël Confiant, *Éloge de la créolité*, 1989, page 28

54 Ces chiffres sont fournis par J. Leclerc, « Mayotte », dans L'aménagement linguistique dans le monde, Québec TLFQ, Université Laval, 2009, et repris par Musanji Ngalasso-Mwatha, « Le shimaore et le kiswahili à Mayotte. Réflexions sociolinguistiques » dans Foued Laroussi, Fabien Liénard, *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation, Quels éclairages pour Mayotte ?*, Presses universitaires de Rouen et du Havre, 2011, pp. 153-165.

Le français est donc une langue acquise quasi exclusivement par la scolarisation, et se trouve très peu pratiqué au quotidien par les Mahorais. Son statut social est plutôt celui d'une langue seconde, que l'on apprend à l'école et que l'on utilise dans les échanges formels avec l'administration.

La majorité de la population adulte n'a pas été scolarisée en français et ne le pratique pas au quotidien. Les progrès de la scolarisation sont très récents, du fait de l'ouverture des premières écoles maternelles publiques en 1993. En 1975, on ne comptait que 5 300 élèves scolarisés dans l'enseignement primaire. Le taux d'alphabétisation en français des adultes reste encore très faible. Selon les résultats de l'enquête nationale INSEE-Information et Vie quotidienne de 2012, 42 % des adultes entre 16-64 ans et ayant été scolarisés à **Mayotte** sont en situation d'illettrisme en français (pour 7 % au niveau national), soit 75 783 personnes. Selon les données issues de la Journée défense et citoyenneté (JDC), en 2015, 1 392 jeunes ont été repérés comme étant en situation d'illettrisme en français, soit 50,9 % d'une classe d'âge. Cet illettrisme en français est en grande partie causé par une faible familiarité avec l'alphabet latin. L'illettrisme en arabe est moindre car la langue et l'alphabet arabes sont enseignés avec assiduité dans les écoles coraniques.

L'enjeu présent pour Mayotte est donc de faire du shimaoré une langue qui s'écrit en caractères latins car elle ne peut aujourd'hui s'écrire qu'en caractères arabes. C'est un préalable à son enseignement par le ministère de l'Éducation nationale et aux politiques de valorisation menées par le ministère de la Culture et de la communication. C'est aussi un moyen d'amener une partie des habitants qui s'expriment au quotidien en Mahorais, et peuvent utiliser le français à l'oral, à maîtriser davantage le français à l'écrit. Pourtant, la transcription du shimaoré et du shibushi en caractères latins, techniquement possible comme pour toute autre langue, ne se fait pas parce que la dynamique sociale et politique est uniquement en faveur de l'écriture du français.

Les Mahorais vivent dans une culture où les langues vernaculaires, le shimaoré et le shibushi, s'écrivent peu. Le shimaoré est une langue de tradition orale⁵⁵. L'utilisation de l'écriture en graphie arabe est très ancienne, mais l'alphabétisation en arabe a servi essentiellement à la lecture d'ouvrages religieux ou juridiques diffusés en langue arabe. L'écriture de l'arabe, à laquelle la majorité des enfants mahorais sont initiés à l'école coranique, ne repose pas sur l'apprentissage de la langue. La langue arabe n'est pas pour autant une langue de la vie quotidienne à **Mayotte**. Elle est ainsi parlée par seulement 3,4 % de la population, mais elle sert de support pour écrire les langues vernaculaires, ce qui fait qu'environ un tiers de la population peut la déchiffrer (31 065 personnes, soit 33,5 % de la population âgée de 15 ans ou plus déclaraient déchiffrer l'arabe lors du recensement de 2002, INSEE).

Les traditions orales restent très vivantes à **Mayotte** et elles constituent un corpus considérable de contes dans lesquels on retrouve aussi bien des thèmes africains que du monde arabe. Les Mahorais qui parlent le shibushi comprennent également le shimaoré, alors que la réciproque n'est souvent pas vraie. Le shibushi, comme les autres langues de Madagascar, se rattache à la famille des langues austronésiennes

55 Marie-Françoise Rombi, « Les Langues de Mayotte », dans Bernard Cerquiglini (dir.), *Les langues de France*, PUF, 2003, pp. 305-318.

parlées essentiellement dans les îles du Pacifique. **Mayotte** constitue ainsi l'un des rares points de rencontre entre les deux grandes zones linguistiques des langues bantoues du continent africain et des langues austronésiennes (qui couvrent aussi toute l'Asie du Sud-Est).

Un dispositif proche de celui des intervenants en langue maternelle (ILM), existant en **Guyane**, a été mis en place à partir de 2003, dans deux, puis trois écoles, avec des enseignants appelés « Instituteurs de la Collectivité territoriale de **Mayotte** » (ICDM, 22 enseignants : 11 en shimaoré et en shibushi et 11 maîtres supplémentaires enseignant en français), ayant un statut proche de celui des instituteurs territoriaux de la **Nouvelle-Calédonie**. Ceux-ci ne reçoivent pas de formation spécifique en langue régionale et sont issus d'un recrutement local, ce qui permet de bénéficier d'enseignants et d'enseignantes capables de s'exprimer dans la langue maternelle des élèves. En petite section, les élèves sont libres de choisir la langue dans laquelle ils s'expriment. À la rentrée scolaire, le professeur et l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) parlent le shimaoré et le shibushi, puis, dès que les élèves se sentent à l'aise à l'école, l'enseignant s'exprime en français. L'ATSEM parle en langue régionale et peut alors traduire les propos de l'enfant à l'enseignant francophone. En moyenne section, puis en grande section, l'organisation de l'enseignement laisse progressivement une plus grande exposition des élèves au français.

Le dispositif d'« Éveil aux langues » repose sur le contact et la découverte de différentes langues pour les élèves et les parents allophones. Ce dispositif vise à valoriser la diversité linguistique et à faire évoluer les mentalités, notamment en montrant que parler sa langue maternelle peut permettre, sous certaines conditions, d'apprendre mieux ou plus facilement le français. Les élèves apprennent des comptines et des chansons formulées dans plusieurs langues, incluant le français, le shimaoré et l'anglais (jusqu'à cinq langues avec l'arabe et le shibushi). Il est envisagé d'équiper les écoles engagées d'une mallette d'« Éveil aux langues » et d'un ordinateur.

À ce jour, il n'existe pas de cursus d'enseignement des langues et cultures régionales dans le secondaire à **Mayotte**, mais le Vice-rectorat a indiqué qu'une réflexion est en cours à ce sujet⁵⁶. En effet, **Mayotte** n'est pour l'heure pas concernée par les dispositifs d'enseignement en langue maternelle et des langues et cultures régionales. Le shimaoré et le shibushi sont reconnus comme des Langues de France par le ministère de la Culture et de la communication, mais n'appartiennent pas à la liste des langues régionales reconnues par le ministère de l'Éducation nationale (article L.372-1 Code de l'éducation). L'enseignement en langue maternelle est toutefois intégré au projet « **Guyane-Mayotte** », concernant l'éducation prioritaire dans ces deux Académies ultramarines, qui permettra de former des enseignants en langue régionale. La mise en place d'un dispositif plurilingue est un axe de travail de moyen-long termes pour le Vice-rectorat qui vise à mettre en place une labellisation des enseignements en langue régionale au collège ainsi qu'un cycle d'enseignement

56 Entretien de la rapporteure avec le Vice-recteur de Mayotte, M. Stephan Martens, accompagné de Mme Régine Vigier, Inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique régionale directrice académique-adjointe des services de l'éducation nationale de Mayotte, le 24 octobre 2018.

des langues et cultures régionales. C'est un objectif qui nécessite de construire une filière pédagogique avec la possibilité de présenter une option aux examens.

Lors des questions au gouvernement, le 13 février 2018, le député de **Mayotte**, M. Mansour Kamardine, a interrogé le ministre de l'Éducation nationale sur la place réservée dans l'enseignement aux deux langues régionales pratiquées à **Mayotte**. Il lui demandait de bien vouloir préciser les initiatives que le gouvernement entendait prendre pour favoriser la reconnaissance de ces langues et concernant l'ajout du shimaoré et du shibushi à la liste des langues faisant l'objet d'un enseignement de langue et culture régionales. En réponse, le ministre de l'Éducation nationale, M. Jean-Michel Blanquer, a rappelé l'attachement du ministère de l'Éducation nationale à la préservation et à la transmission des diverses formes du patrimoine linguistique et culturel des régions françaises. L'organisation de l'enseignement d'une langue vivante sur l'ensemble de la scolarité nécessite que plusieurs conditions soient remplies, parmi lesquelles *une transcription écrite stabilisée et normée, la disponibilité de ressources scientifiques, didactiques et pédagogiques ainsi que de professeurs formés, l'existence d'un corpus littéraire écrit suffisant et varié*, ce qui n'est pas le cas à l'heure actuelle pour les langues régionales de **Mayotte**. **Selon le ministre, au regard de ces critères, ajouter le shimaoré et le shibushi à la liste des langues faisant l'objet d'un enseignement de langue et culture régionales « paraît pour l'heure prématuré ».**

Le ministre a toutefois rappelé que les académies d'Outre-mer pouvaient mettre en place des « *approches pédagogiques spécifiques* » dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture⁵⁷. « *Les membres des équipes éducatives sont encouragés à s'appuyer sur la langue maternelle des élèves et sur les compétences linguistiques acquises par les jeunes enfants dans la maîtrise de cette langue pour favoriser leur apprentissage du français* »⁵⁸. C'est le cas à **Mayotte**, où le Vice-rectorat a mis en place le dispositif spécifique « Plurilinguisme » expérimenté à l'école maternelle depuis 2015 qui permet la structuration de la langue maternelle des enfants, que ce soit le shimaoré ou le shibushi, et l'introduction progressive de la langue française⁵⁹. Les parents sont encouragés à visiter la classe, à y intervenir afin de donner des repères partagés aux enfants et de faciliter l'intégration de l'école dans le quotidien. Un autre dispositif, appelé « Éveil aux langues », permet de mettre les élèves de maternelle en contact avec des corpus oraux et écrits dans différentes langues, dont le shimaoré et le shibushi.

57 L'article L. 312-11 du code de l'Éducation dispose que les enseignants peuvent « *recourir aux langues régionales, dès lors qu'ils en tirent profit pour leur enseignement* » et « *s'appuyer sur des éléments de la culture régionale pour favoriser l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires* ».

58 Réponse du ministre de l'Éducation nationale, le 7 août 2018.

59 Dans ce dispositif, lors des premiers mois de la classe de petite section, le professeur et l'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) parlent la ou les langues locales et les élèves sont libres de choisir la langue dans laquelle ils s'expriment. À partir du mois de janvier, un enseignant s'exprimant en langue locale enseigne durant la première partie de la journée, puis un enseignant francophone co-intervient avec lui avant de prendre en charge seul la fin de la journée. L'ATSEM parle en langues locales et peut traduire les propos de l'enfant à l'enseignant francophone. En moyenne section, l'organisation de la seconde partie de l'année de petite section est reprise, et, peu à peu, les enfants sont mis en situation de se faire comprendre de l'enseignant en français, sans l'aide de la traduction. Enfin, en grande section, l'organisation est inversée (l'enseignant francophone intervient en début de journée, puis enseignant en langue locale en fin de journée).

Le Vice-rectorat encourage en parallèle le développement d'outils pédagogiques tels qu'un imagier plurilingue multimédia, construit par des enseignants, mis à la disposition des écoles. Enfin, l'accent est mis sur un renforcement de la formation des personnels enseignants. Dans le second degré, des formations sont mises en place pour aider les enseignants locuteurs natifs à utiliser les deux langues vernaculaires au service de l'acquisition des compétences du socle commun. Ce recours au shimaoré et au shibushi est un moyen d'aider les élèves à dépasser leurs éventuelles inhibitions et à rester engagés dans les apprentissages.

Les médias disponibles à l'écrit ne le sont qu'en français, tandis que les programmes radiophoniques sont très souvent en shimaoré ou en shibushi. Un journal télévisé local est diffusé chaque jour ouvrable en français ainsi qu'en shimaoré sur le réseau Outre-Mer-Première, et Télé-Mayotte diffuse des programmes d'information en shimaoré quotidiennement.

5. L'histoire mouvementée de la Nouvelle-Calédonie fondement du plurilinguisme calédonien

La connaissance et l'étude scientifique des langues océaniques sont relativement récentes, mais elles sont très importantes pour apprécier leur richesse et leur diversité. Les langues océaniques sont essentiellement des langues de tradition orale. Il s'agit des langues vernaculaires, parlées sur la Grande Terre et aux îles Loyauté, par les populations autochtones issues de peuplements antérieurs à l'arrivée des occidentaux. Ces langues, pour la plupart parlées par quelques milliers, voire centaines, de locuteurs seulement, sont enregistrées par les linguistes pour être transcrites et étudiées.

Les linguistes distinguent 28 langues kanak, auxquelles s'ajoutent 11 dialectes, et un créole, le tayo, bien que leur inventaire diffère selon les auteurs et la distinction faite entre langues et variantes dialectales. Elles appartiennent toutes au groupe océanique de la famille des langues austronésiennes. Ainsi, sur les 6 500 à 7 000 langues parlées dans le monde, un tiers le sont en Océanie, en incluant : l'Australie où 250 langues sont couramment parlées, 800 langues papoues, 1 000 langues austronésiennes parlées dans une vaste étendue dans l'océan Pacifique et en Asie du Sud-Est jusqu'à Taïwan. Les langues malgaches sont également issues des langues austronésiennes. La présence des langues anciennes est ainsi attestée par l'archéologie en lien avec la présence des poteries Lapita, présentes en **Nouvelle-Calédonie**. Les peuples austronésiens se sont installés en Océanie vers 3 500 avant notre ère. Le peuplement s'est étendu jusqu'à l'île de Pâques en 800 avant notre ère.

Les langues vivantes actuelles permettent de reconstituer une grammaire commune entre ces différentes langues, ainsi qu'un lexique qui a évolué au cours de ses 5 000 ans d'existence. Seule la moitié des langues océaniques a été décrite scientifiquement et possède une grammaire écrite. Les dialectes sont reliés entre eux

par dérivation des langues anciennes. Ces langues sont très riches et leur originalité n'est pas suffisamment reconnue⁶⁰.

Les langues vernaculaires néo-calédoniennes ont été interdites dans la sphère publique pendant toute la période de la colonisation, dès 1884 et jusque dans les années 1970, avant une reconnaissance officielle dans le cadre des Accords de Nouméa (1998) des langues kanak comme « langues d'enseignement et de culture », avec le français, en Nouvelle-Calédonie. La grande diversité des langues kanak témoigne de l'ancienneté du peuplement de la **Nouvelle-Calédonie**. Ces langues ont un ancêtre commun le « proto-océanien »⁶¹, qui s'est diffusé dans toute l'Océanie. Elles sont donc apparentées malgré leur diversité. Il n'existe pas de notion de hiérarchie entre les langues vernaculaires parce qu'il ne s'est pas produit de nivellement ni de norme linguistique. Il y a eu un brassage linguistique lié au peuplement communautaire et une grande partie de la population est plurilingue (du fait de mariages entre locuteurs de langues kanak différentes). Ces langues sont pourtant très différentes du nord au sud de l'archipel calédonien, ce qui entrave aussi en partie les échanges qui se font souvent en français⁶². Des langues encore peu décrites se trouvent très peu connues sur le plan scientifique. Il demeure une difficulté spécifique pour les enfants dans l'apprentissage du français car la grammaire en langue dialectale est très différente de celle du français. La disparition de ces langues serait non seulement une perte pour la culture et la mémoire de leurs locuteurs, mais encore une perte irrémédiable pour le patrimoine de l'humanité.

Les langues kanak de **Nouvelle-Calédonie**⁶³ sont aujourd'hui parlées par un total de 70 428 locuteurs et locutrices âgés de plus de 14 ans (ISEE, 2009) : nêlêmwa/nixumwak : 1 090 locuteurs âgés de plus de 14 ans ; yuanga : 2 400 locuteurs ; nyelâyu : 1 955 locuteurs ; caac : 1 165 locuteurs ; jawe : 990 locuteurs ; fwâi : 1 858 locuteurs ; nemi : 908 locuteurs ; pije : 183 locuteurs ; pwaamei : 292 locuteurs ; pwapwâ : 39 locuteurs ; dialectes de Voh-Koné (ensemble de 6 dialectes : bwatoo, haeke, haveke, hmwaveke, hmwaeke, vamale) : 1 203 locuteurs ; paicî : 7 252 locuteurs ; cèmuhî : 2 602 locuteurs ; ajié : 5 356 locuteurs ; arhâ : 166 locuteurs ; arhō : 349 locuteurs ; 'ôrôê : 490 locuteurs ; neku : 125 locuteurs ; sîshêê : 19 locuteurs ; xârâcùù : 5 729 locuteurs ; xârâgurè : 758 locuteurs ; haméa-tîrî : 596 locuteurs ; drubéa : 1 211 locuteurs ; numèè- kwênii : 2 184 locuteurs ; tayo (créole à base lexicale française) : 904 locuteurs ; nengone : 8 721 locuteurs ; drehu : 15 586 locuteurs ; laai : 4 078 locuteurs ; fagauvea : 2 219 locuteurs.

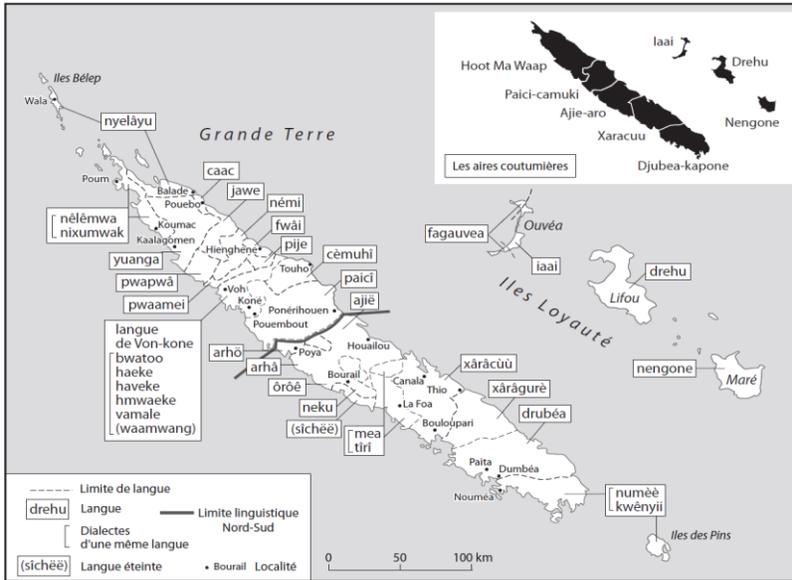
60 Les distinctions usent de classificateurs très spécifiques. L'expression de la possession est en particulier très élaborée, alors que les différences de genre sont peu présentes. L'ordre des mots est basé sur un ordonnancement verbe initial. Il existe des tonalités, des systèmes d'énumération, d'orientation dans l'espace, complexes. Aussi la place des orientations directionnelles dans le vocabulaire d'une population essentiellement maritime est importante, ainsi que le vocabulaire de la nature, pour désigner les noms de plantes et d'oiseaux.

61 Le « proto-calédonien » est l'ancêtre des langues parlées en Nouvelle-Calédonie, mais il ne s'est pas diffusé ailleurs en Océanie. En revanche, le proto-calédonien est une langue-fille du proto-océanien, proto-langue plus ancienne, laquelle est à l'origine de l'ensemble des langues océaniques.

62 Les échanges se font le plus souvent en français à l'heure actuelle, mais autrefois, il y avait généralement toujours entre clans, des locuteurs plurilingues qui se comprenaient mutuellement.

63 Isabelle Bril, « Les langues kanak de la Nouvelle-Calédonie : typologie, histoire, sociologie », dans *Histoire sociale des langues de France*, p. 684.

Carte 2 : Les langues kanak et les aires coutumières de Nouvelle-Calédonie



Source : Isabelle Bril, « Les langues kanak de la Nouvelle-Calédonie : typologie, histoire, sociologie »⁶⁴.

À la suite de la grande manifestation culturelle intitulée **Melanesia 2000** en 1975 à l'initiative de Jean-Marie Tjibaou⁶⁵, beaucoup d'actions de promotion ont été mises en place, notamment par les trois Provinces de la Nouvelle-Calédonie. Les populations kanak et les provinces⁶⁶ se sont en particulier mobilisées autour de la création des **Écoles populaires kanak (EPK)**. Les accords de Matignon-Oudinot de 1988, puis de Nouméa en 1998, ont posé le cadre juridique dans lequel les langues kanak s'inscrivent. L'alinéa 1.3.3. de l'Accord de Nouméa prévoit que « *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* ».

En 1992, l'extension de la loi Deixonne⁶⁷ en **Nouvelle-Calédonie** a permis d'enseigner 4 langues kanak à l'école, qui peuvent être présentées au baccalauréat : le paicî, l'ajié, le nengone et le drehu. Les accords de Matignon de 1988 et l'accord de Nouméa de 1998 ont reconnu la diversité des langues kanak avec la création

64 Isabelle Bril, « Les langues kanak de la Nouvelle-Calédonie : typologie, histoire, sociologie », dans *Histoire sociale des langues de France*, p. 684.

65 Suite aux Accords de Nouméa en 1998 essentiellement.

66 Les provinces sont chargées de l'adaptation des programmes aux « réalités culturelles et linguistiques » pour l'histoire, la géographie, l'éducation civique, les arts plastiques, l'éducation musicale et l'enseignement des langues kanak, notamment.

67 La loi 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite loi Deixonne, est la première loi française autorisant l'enseignement des langues régionales de France. Initiée par M. Maurice Deixonne, la loi autorisa l'enseignement facultatif de certaines langues régionales : le basque, le breton, le catalan et l'occitan. Le corse comme les langues ultramarines, en furent écartés. Voir p. 44.

d'une Académie des langues kanak (ALK). Celle-ci a proposé des systèmes d'écriture sans détruire les différences qui existent à l'oral. L'ALK concourt à la diffusion des langues dans les administrations locales, l'enseignement et dans les médias, en particulier à la radio. Les conseils coutumiers en aires culturelles ont fait des efforts très importants en faveur de la protection des langues kanak.

Les institutions provinciales ont également joué un rôle important de promotion des langues à l'école primaire. L'Université de **Nouvelle-Calédonie** a créé en 1999, une filière Langues et Cultures Régionales dans les 4 langues qui ont le plus de locuteurs (drehu, nengone, paicî, ajië), afin de former les futurs enseignants. Depuis 2005, les textes de l'Éducation nationale prévoient un enseignement en langues régionales au primaire, de 3 à 5 heures hebdomadaires. Le Congrès a introduit l'enseignement des langues et cultures kanak et océaniques dans les programmes officiels du primaire dès 2006 dans les écoles primaires publiques. 15 langues kanak sont enseignées dans les écoles maternelles publiques.

Le cadre de protection est aujourd'hui présent et structuré. Les programmes de l'école primaire publique prévoient un enseignement des langues et de la culture kanak (LCK) en direction des enfants dont les parents en ont exprimé le vœu, à raison de sept heures hebdomadaires à l'école maternelle et de cinq heures hebdomadaires à l'école élémentaire. Il n'y a pas de liste limitative des langues kanak enseignées à l'école primaire. Les 28 langues kanak sont, avec le français, toutes reconnues langues d'enseignement depuis les accords de Nouméa de 1998. Les conditions de mise en place d'un enseignement des langues et de la culture kanak sont de disposer d'un effectif suffisant d'élèves dont les parents en ont fait la demande, d'un enseignant locuteur disponible, et d'un engagement financier et logistique provincial. L'enseignement des langues et de la culture kanak concerne en 2009, environ 1 900 élèves à l'école publique préélémentaire sur un effectif total de 9 200 élèves, soit 20 %, dans 13 langues kanak concernées (nêlêmwa, yuanga, nemi, fwâi, pwapwâ, haeke, paicî, ajië, xârâcùù, numèè, iaai, drehu, nengone).

Le projet éducatif Calédonien, lancé en 2017, prévoit la structuration de l'enseignement des langues et de la culture kanak (LCK), la mise en place d'un enseignement obligatoire des fondamentaux de la culture kanak ainsi qu'une offre d'enseignement des langues kanak en langue vivante 2 (LV2). Une commission partenariale regroupant le Vice-Rectorat, la direction de l'enseignement de la Nouvelle-Calédonie et les Directions des trois Provinces, l'Université de Nouvelle-Calédonie, les trois instituts de formation, l'enseignement privé et d'autres instances partenaires (ADCK, Académie des langues kanak, Sénat coutumier), a été également constituée en vue de produire des ressources et des outils d'enseignement des langues et de la culture kanak (LCK), de créer un fonds documentaire, d'améliorer la formation des enseignants en LCK et de mettre en place des processus d'habilitation et de certification, ainsi qu'un CAPES bivalent en langues kanak à la rentrée 2020.

La promotion des langues et cultures kanak s'appuie sur un réseau d'institutions culturelles mis en place par le gouvernement de **Nouvelle-Calédonie**. L'Académie des Langues Kanak (ALK) est une institution créée par une délibération du Congrès de **Nouvelle-Calédonie** en janvier 2007, sous la forme d'un établissement public administratif financé par l'État dans le cadre du contrat de développement État-Intercollectivités 2006-2010. Elle est chargée de promouvoir les langues kanak

parlées sur le territoire. L'ALK intervient dans la normalisation de la langue ainsi que dans la promotion et le développement du patrimoine linguistique. Elle favorise l'innovation linguistique, participe à la validation des outils pédagogiques, à l'élaboration des programmes d'enseignement et des contenus, en liaison avec les autorités académiques compétentes, l'Agence de développement de la culture kanak (ADCK) - Centre culturel Tjibaou et l'université de la **Nouvelle-Calédonie**. Ses 8 sections régionales travaillent en lien avec les conseils d'aires coutumières. Ses champs d'action sont multiples et variés : animations, festivals, conférences, collecte, accompagnement technique à la finalisation d'outils et supports variés en langues kanak, sujets de concours...

L'Académie des langues kanak (ALK) a publié plus de 70 ouvrages depuis sa création : ouvrages scientifiques, dictionnaires, grammaires, propositions de normes d'écriture dans plusieurs langues kanak, recueil d'enfantines, contes, témoignages d'anciens,... Dans le cadre de ses missions scientifiques, l'Académie des langues kanak accueille des étudiants en thèses de linguistique et leur permet d'accéder aux espaces coutumiers et aux locuteurs cibles. Ces étudiants, une fois diplômés, intègrent le groupe de linguistes de référence de l'ALK, participant et vérifiant la qualité de ses travaux. Afin de répondre à l'ensemble de ses besoins, l'Académie des langues kanak a également créé un groupe de réflexion et de recherche qu'elle dirige, composé de docteurs et d'universitaires, afin de mener une réflexion de fond sur ses missions et sur la politique linguistique de la Nouvelle-Calédonie. À cette fin, l'Académie des langues kanak organise tous les deux ans un colloque international portant sur les problématiques linguistiques de la Nouvelle Calédonie. Au niveau des Outre-mer français, l'ALK a également un rôle d'expertise, ayant largement contribué à la création de l'Académie des langues wallisiennes et futuriennes basée à Wallis et Futuna, qu'elle conseille régulièrement et étant en lien étroit avec les académies linguistiques de Polynésie française. Un enseignement des langues kanak à destination des adultes, en cours du soir, est également en projet à l'ALK, afin de permettre à l'ensemble des habitants de la Nouvelle-Calédonie d'apprendre une langue kanak pour mieux comprendre et partager l'univers et la société calédonienne dans lesquels il vit. Cette mission participe à une meilleure cohésion sociale de la population.

L'Agence de développement de la culture kanak (ADCK), fondée dans le cadre des accords de Matignon, a pour missions de valoriser le patrimoine archéologique et linguistique kanak ; d'encourager les formes contemporaines d'expression de la culture Kanak, en particulier dans les domaines artisanal, audiovisuel et artistique ; de promouvoir les échanges culturels, notamment dans la région Pacifique Sud ; et de définir et conduire des programmes de recherche. L'ADCK mène un programme de collecte du patrimoine oral kanak conventionné avec les aires Hoot ma Whaap, Paicî-Cèmuhi, Ajië-Aro, Xârâcùù, Drubea-Kaponé et Iai. Toutes les données du patrimoine kanak collectées par le département Recherche et patrimoine de l'ADCK, en collaboration avec les conseils des aires coutumières, sont conservées sous forme numérique et mises à disposition du public. Des conférences thématiques et des rencontres des collecteurs sont menées avec le centre culturel Tjibaou, le Musée de la **Nouvelle-Calédonie**, la Médiathèque du Nord et le centre culturel de Koné.

Le centre culturel Tjibaou propose une multiplicité d'offres culturelles en un même lieu : un centre d'art, un musée, une salle, des espaces de spectacle et une

bibliothèque spécialisée. Les différents espaces fonctionnels du centre sont nommés par des termes en langues kanak, comme un acte de reconnaissance pour ces dernières. Le centre a pour mission de rechercher, collecter, valoriser et promouvoir le patrimoine culturel kanak ; de mettre en œuvre et développer la création artistique kanak ; de susciter l'émergence de pratiques et de références culturelles communes à la **Nouvelle-Calédonie** ; d'être un pôle de rayonnement et d'échanges régionaux et internationaux. Il a enregistré 98 405 entrées en 2011.

Chaque année, 602 chroniques radiophoniques en langues kanak sont diffusées quotidiennement par l'Académie des langues kanak sur l'antenne de Nouvelle-Calédonie La 1ère, dans des langues des 8 aires coutumières. Elles traitent de différentes thématiques : chanson, littérature orale, commentaires d'actualité, situation linguistique, explication des éléments spécifiques de la culture kanak. La programmation musicale prend en compte les productions locale et régionale du Pacifique. Pour ce qui est de la presse écrite, il existe un quotidien, Les Nouvelles calédoniennes, et plusieurs hebdomadaires et mensuels provinciaux, mais qui ne sont diffusés qu'en français. Néanmoins, l'Académie des langues kanak publie, depuis une dizaine d'années, une multitude d'encarts en langues, d'une à deux pages, dans la presse écrite : *Le pays*, *Construire les Loyautés*, *Betico Mag*, *Actu. NC*, *Coco TV*, *Endémix* ou *Les Nouvelles Calédoniennes*. Au niveau audiovisuel, il existe deux chaînes de télévision qui proposent des programmes locaux, Nouvelle-Calédonie La 1ère et CALEDONIA. Après un premier journal télévisé en langues kanak diffusé le mardi 27 juin 2017, la chaîne CALEDONIA et l'Académie des Langues kanak ont proposé, en 2018, 4 journaux télévisés entièrement en langues kanak sous-titrés en français. Il s'agit de journaux en a'jjië, drehu, paici et xârâcùù. Il en est prévu 5 en 2019 et davantage dans les années à venir. L'Académie des langues kanak s'est inscrite dans ce processus en développant une application de traduction en langues kanak pour téléphones mobiles, avec 3 langues à ce jour (drehu, xârâcùù et drubea) et d'autres en préparation. La page Facebook de l'Académie des langues kanak et son site internet participent également à cette volonté de diffusion des langues kanak sur les différents supports numériques.

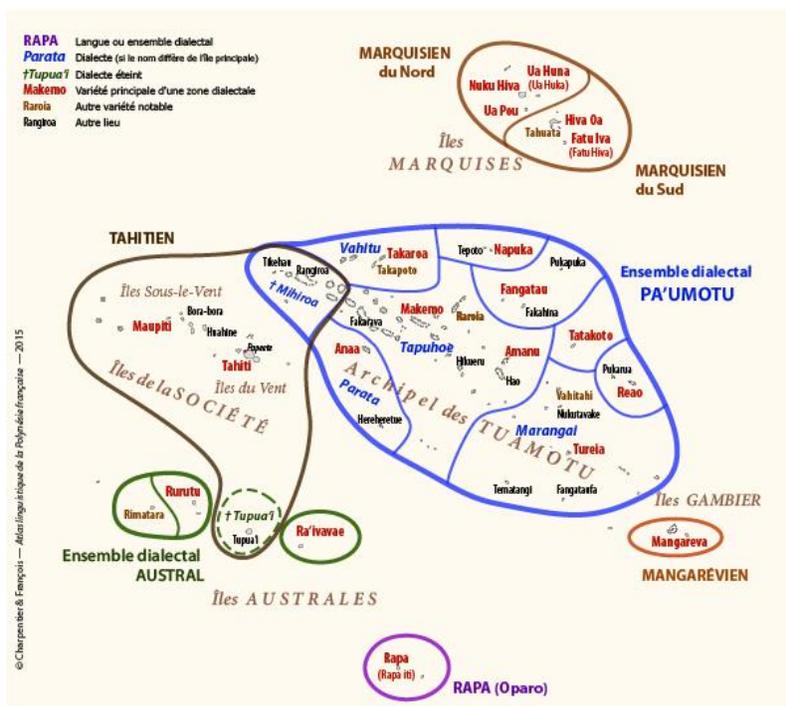
6. Le multilinguisme polynésien marqué par le peuplement « autochtone » et les découvertes européennes successives

Les langues polynésiennes comprennent six langues autochtones parlées en Polynésie française (tahitien, marquisien, pa'umotu, mangarévien, australéen, rapa) ainsi que leurs dialectes⁶⁸. Elles forment un continuum linguistique appartenant aux

68 D'après M. Jacques Vernaudon, linguiste entendu en entretien, il existe une quarantaine de langues polynésiennes au total, distribuées sur l'ensemble de la « grande Polynésie » (Tonga, Samoa, Wallis et Futuna, Nouvelle-Zélande, Hawaii, Polynésie française, île de Pâques...) mais aussi plus à l'ouest du Pacifique : une langue polynésienne est par exemple parlée à Takuu, un atoll de Papouasie-Nouvelle-Guinée, une autre au Vanuatu (le futuna-aniva), une autre en Nouvelle-Calédonie (le fagauvea à Ouvéa)... Toutes ces langues sont des langues filles du proto-polynésien, parlé il y a plus de 3000 ans, dans la région de Tonga, Samoa, Wallis et Futuna. Des populations polynésiennes ont ensuite peuplé l'est du Pacifique. D'autres sont remontées vers l'ouest, à rebours du grand mouvement migratoire austronésien qui va d'ouest en est. D'après Charpentier et François (2015, p. 22), « le nombre exact de langues différentes parlées traditionnellement en Polynésie française oscille entre cinq et huit ».

langues océaniques. Les variantes dialectales sont nombreuses avec une même structure de langue. Chaque île a développé des particularités linguistiques du fait de son éloignement. L'isolement et l'importance des cultures locales polynésiennes ont fait naître un sentiment de fragilité dans l'usage de la langue. Elles sont pratiquées par des populations très peu nombreuses dans certaines îles, de quelques milliers ou dizaines de milliers de locuteurs. Ce sont pourtant les langues maternelles d'une partie de la population locale et des langues couramment utilisées dans la vie quotidienne (familiale, économique, politique, coutumière). Les rapports ne sont pas conflictuels avec l'usage du français, bien que les langues polynésiennes aient été historiquement dominées et dévalorisées.

Carte 3 : Les langues de Polynésie française



Source : Charpentier, Jean-Michel, Alexandre François, *Atlas Linguistique de la Polynésie Française*, Berlin, Papeete : de Gruyter & Université de la Polynésie Française, 2015, p. 21

Tableau 1 : Nombre de locuteurs par langue et dialecte de Polynésie française

"langue"	locuteurs		dialectes
	(source 1)	(source 2)	
MARQUISIEN DU NORD	3 900	6 000	
MARQUISIEN DU SUD	3 700	2 700	
MANGARÉVIEN	2 400	600	
PA'UMOTU	22 000	4 000	Vahitu; Napuka; Fangatau; Tata-koto; Reao; Marangai; Tapuhoe; Parata; (†Mihiroa)
TAHITIEN	61 850	68 260	
AUSTRAL	6 600	3 000	Rimatara; Rurutu; (†Tupua'i); Ra'ivavae
RAPA	600	300	

Source : Jean-Michel Charpentier, Alexandre François, *Atlas linguistique de la Polynésie française*, Berlin, Papeete : de Gruyter & Université de la Polynésie Française, 2015, p. 22

La période coloniale a été douloureuse pour les Polynésiens avec une relégation des langues régionales dans la sphère privée. La dispersion des îles et l'éloignement ont été un sanctuaire pour la préservation de ces langues orales. Ainsi, malgré la domination coloniale, les langues polynésiennes ont toujours été parlées par les populations autochtones. Les missionnaires religieux ont joué un grand rôle dans leur sauvegarde lorsqu'elles étaient menacées de disparition. Les premières missions d'évangélisation ont traduit les textes religieux dans les langues locales, notamment en tahitien, et la Bible reste le livre le plus diffusé en langue polynésienne. Les associations et l'Église, car l'école du dimanche est très présente localement, enseignent à lire et à écrire dans la langue vernaculaire.

La politique linguistique du territoire est définie par l'assemblée du pays. Le statut d'autonomie interne lui donne une compétence territoriale concernant les langues régionales. De 1980 à 1992, la langue tahitienne a été reconnue comme langue co-officielle au sein des institutions polynésiennes. Le tahitien a perdu ce statut avec la révision constitutionnelle de 1992, et depuis le français est redevenu la seule langue officielle. Son usage s'impose aux personnes morales de droit public et aux personnes de droit privé dans l'exercice d'une mission de service public ainsi qu'aux usagers dans leurs relations avec les administrations. Cependant, les personnes physiques et morales de droit privé usent librement des langues polynésiennes dans leurs actes et conventions.

La loi statutaire locale dispose dans son article 57 que « La langue tahitienne est un élément fondamental de l'identité culturelle : ciment de cohésion sociale, moyen de communication quotidien, elle est reconnue et doit être préservée, de même que les autres langues polynésiennes, aux côtés de la langue de la République, afin de garantir la diversité culturelle qui fait la richesse de la Polynésie française ». Le gouvernement local défend beaucoup les langues locales. C'est une politique qui suscite un fort consensus.

La Polynésie française possède trois grandes académies qui œuvrent à la préservation et au développement des langues du territoire : Te Fare Vana'a,

académie chargée de la langue tahitienne ; Tuhuna'Eo Enata, Académie marquisienne créée par l'Assemblée de la **Polynésie française** avec pour but de sauvegarder et enrichir le marquisien ; et Karuru Vānaga créée pour préserver la langue pa'umotu. Depuis sa création en 1972, l'Académie tahitienne Fare Vāna'a s'est attachée à conserver et promouvoir de la langue tahitienne, et à l'enrichir notamment par la normalisation du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe, l'étude de ses origines, son évolution et sa parenté avec d'autres langues parlées dans le Pacifique. Elle veille à l'utilisation correcte de la langue tahitienne dans toutes les formes d'expression (chants, publications,...). Elle favorise l'édition d'ouvrages rédigés en tahitien et la traduction en langue tahitienne de la littérature mondiale. Le nom de Fare Vāna'a, en langue tahitienne, sous lequel l'institution culturelle a choisi d'être désignée, rappelle une institution des anciens villages polynésiens. Alors qu'il n'existait pas d'écoles, la jeunesse se rendait au fare vāna'a où les aînés l'instruisaient des traditions de son peuple, des légendes de l'île, des généalogies des chefs.

Les langues polynésiennes sont très présentes dans les médias locaux. Elles sont utilisées dans les reportages d'actualité locale, les débats politiques, les programmes bilingues et dans des productions audiovisuelles locales. Les émissions sont à présent directement diffusées en langue tahitienne ce qui permet de transmettre à la fois une langue et les cultures qui lui sont associées. La presse écrite compte deux quotidiens (*Les Nouvelles de Tahiti* et *La Dépêche de Tahiti*), ainsi que des hebdomadaires, publiés en français, avec pour certains journaux des sections rédigées en langue tahitienne. Le gouvernement de la **Polynésie française** diffuse un mensuel intégralement en reo maohi (Te Reo Fenua) et des publications bilingues. Le service public audiovisuel ainsi que l'une des deux chaînes privées (Tahiti Nui Télévision, chaîne de télévision chaîne généraliste locale bilingue, créée en juin 2000 dans le cadre de l'article 25 du statut d'autonomie) émettent des programmes en langue tahitienne. Le tahitien est utilisé pour environ 26 heures de programmes par mois pour les informations et les divertissements de proximité, dont une émission bilingue quotidienne de 52 minutes, ainsi que de nombreuses émissions totalement ou partiellement en tahitien, telles que des retransmissions sportives ou musicales. À la radio, le tahitien et d'autres langues polynésiennes sont régulièrement employés. Les productions locales sont généralement bilingues et s'ouvrent aux langues marquisienne et pa'umotu. Les communautés insulaires font vivre les langues locales dans leurs traditions, élément fondamental de leur identité. Les activités traditionnelles, le chant, la danse, la coutume, la pratique religieuse se font quasi-exclusivement en langues polynésiennes.

7. Les influences européenne, du colonialisme et de l'« engagisme » : socle du créole réunionnais

La langue française a été implantée dès le XVII^e siècle à **La Réunion** avec le peuplement et l'expansion coloniale. Des esclaves furent amenés d'Afrique, notamment du Mozambique et de Madagascar, pour travailler dans les plantations de canne à sucre. Alors que les maîtres parlaient français, les esclaves perdaient rapidement leurs langues d'origine. Dans des conditions de vie particulièrement dures, les habitants de l'île développèrent dans leurs interactions une langue spécifique largement dérivée du français : le créole. Le français, parlé par une petite

portion de la population, resta la langue écrite, tandis que le créole devint une langue de la « soumission » adoptée par la population subalterne.

Après l'abolition de l'esclavage en 1848, de nombreux Indiens en provenance de l'Inde du Sud, « les engagés », immigrèrent pour servir comme main-d'œuvre dans les plantations et durent apprendre le créole, enrichissant cette langue de nombreux mots de tamoul qui s'ajoutèrent au lexique d'origine malgache. Au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle, de nombreux Chinois et indiens Gujaratis (issus de l'État indien du Gujarat) arrivèrent dans l'île pour faire du commerce et durent également parler créole pour s'adapter à leur société d'accueil. Après être passée au statut de département français en 1946, cette société pluriculturelle de l'océan Indien offre un exemple très intéressant de complexité culturelle et linguistique. Le français était principalement appris à l'école de façon « autoritaire », dans une logique « néocoloniale », avec l'interdiction de parler créole pour les élèves. Ceux-ci étant inhibés par une double contrainte : devoir ne pas parler créole et ne pas pouvoir parler français. Depuis les années 1970, quelques intellectuels locaux encouragent l'usage du créole au lieu du français dans la vie quotidienne à la télévision, à la radio, à l'école et à l'université.

Le créole de **La Réunion** est très différent des autres créoles à base francophone. Il est issu des échanges linguistiques entre le français, principalement des dialectes du nord-ouest de l'hexagone comme le normand et le gallo, et des langues des autres populations présentes sur l'île, telles que le malgache, l'indo-portugais et le tamoul. **La Réunion** est aujourd'hui caractérisée par ce que les linguistes qualifient d'une « coprésence » du créole réunionnais et du français⁶⁹. L'usage du créole est très largement répandu parmi la population réunionnaise qui l'utilise quotidiennement, aussi bien dans les sphères familiale, de sociabilité amicale ou professionnelle. Le continuum linguistique fait que l'usage du créole ne s'oppose pas à celui du français, ni ne le concurrence, car les registres respectifs des deux langues sont distincts. Le créole est la langue de communication privilégiée dans 70 % des familles réunionnaises, et dans les 30 % restant, c'est le français ou le français et le créole⁷⁰. Une majorité des femmes parlent le créole avec leurs enfants, mais cette part est en recul. En 1997, 84 % des femmes interrogées répondaient que leurs parents leur avaient transmis le créole, et en 2000, 69 % seulement des interrogées déclaraient transmettre le créole à leurs enfants. Le créole réunionnais représente aujourd'hui plus de 600 000 locuteurs et locutrices pour 850 000 habitants.

La Réunion dispose d'un Office de la langue créole : Lofis La Lang Kréol, créé en 2006 sous forme associative avec l'aide de la Région Réunion. Il est issu des États généraux de la culture organisés en octobre 2004 par la Région. Celui-ci est chargé de promouvoir le partenariat du français et du créole et de valoriser le créole réunionnais dans le cadre du bilinguisme présent dans l'île. Le créole possède une place importante dans la vie sociale, mais souffre de préjugés et d'un déficit de représentation. Le travail de cette association consiste à valoriser et diversifier l'usage de la langue créole. L'association mène aussi un programme régulier de sondages et

69 Claudine Bavoux, Lambert Félix Prudent, Sylvie Wharton, « La famille et les autres lieux de transmission/élaboration de pratiques, de normes et d'attitudes langagières à La Réunion », *Langues et cité*, octobre 2005.
70 L'INSEE a posé à deux reprises, en 1997 et en 2000, à un échantillon de femmes mères réunionnaises, la question de la transmission du créole à leurs enfants dans le cadre familial.

d'enquêtes afin d'observer les évolutions de la langue et des usages des locuteurs. Selon un sondage IPSOS réalisé en 2009, 69 % des personnes interrogées estiment « bien parler créole réunionnais », 23 % moyennement, 8 % mal ou pas du tout. La principale variable corrélée au fait de bien parler créole est le niveau d'études : plus celui-ci est élevé, moins est grande la proportion d'individus déclarant bien parler la langue. Parmi ceux qui disent parler créole, plus de la moitié, 57 % estiment le parler « mieux que le français », 38 % « aussi bien » et 5 % « moins bien ». 61 % des personnes interrogées sont favorables au créole à l'école, et 68 % pour que le créole soit utilisé afin de mieux apprendre le français. 90 % des personnes sont favorables à des cours de culture réunionnaise au collège et au lycée et 90 % y inscriraient leurs enfants. 93 % des interrogés pensent que les enseignants devraient comprendre le créole. 71 % estiment qu'une école bilingue est une bonne chose.

Les préjugés à l'endroit de la langue créole sont toutefois encore nombreux. Parmi ceux qui sont contre cet enseignement, 63,4 % pensent que le créole est une langue parlée, un « patois » qui ne mérite pas un enseignement, 54 % que les autres langues sont plus importantes, 17,5 % que les enfants ont déjà assez de travail, 16,5 % que c'est maintenir une dépendance sociale ou un risque de régression sociale, 14,1 % que c'est une marginalisation des enfants en difficulté⁷¹. La tendance favorable à une reconnaissance du créole s'est toutefois accrue chez les jeunes⁷².

La Charte de la commune bilingue proposée par Lofis la lang kréol permet une créolisation des noms de lieux et l'apposition de plaques ou panneaux doublant la signalétique en français⁷³. Elle vise aussi à mettre les personnes créolophones, souvent âgées ou éloignées des services publics, en confiance avec les services municipaux, à permettre à tous les administrés d'être plus en accord avec l'administration municipale et à chaque Réunionnais de se sentir mieux dans son identité. L'administré reste libre de choisir à l'oral une langue, ou les deux, mais à l'écrit, seul le français est légalement reconnu. Le premier mariage en créole a ainsi été célébré en 2006 dans la commune de Saint-Paul.

Les problèmes graphiques et de codifications du créole réunionnais ne sont pas résolus et perturbent son enseignement à l'école. Il n'existe actuellement aucun

71 Sondage IPSOS pour le Journal de l'île de La Réunion en 1999.

72 Claudine Bavoux, Lambert Félix Prudent, Sylvie Wharton, « La famille et les autres lieux de transmission/élaboration de pratiques, de normes et d'attitudes langagières à La Réunion », *Langues et cité*, octobre 2005.

73 Les actions qui peuvent être mises en œuvre par la commune signataire sont : l'accueil du public dans les services municipaux en créole réunionnais et en français, la possibilité de communiquer oralement en réunionnais et en français lors des conseils municipaux, l'utilisation des deux langues par les élus dans la communication orale publique, la possibilité aux administrés d'avoir une cérémonie de mariage bilingue, un volume significatif de langue créole introduit dans le site internet de la mairie, des cartons d'invitation bilingues pour les manifestations culturelles organisées par la mairie, le papier à en-tête de la mairie en créole, le logo de la mairie en créole réunionnais, le magazine municipal comporte un volume significatif de langue créole de La Réunion, l'affichage événementiel bilingue, la création réunionnaise, en particulier en langue créole de La Réunion, est valorisée dans les médiathèques et bibliothèques dépendant de la mairie. Huit communes ont signé la charte bilingue : L'Entre-Deux, Le Port, Saint-Joseph, Saint-Denis, Saint-Paul, Saint-André, La Possession, Saint-Louis.

système de transcription écrit officiel, plusieurs ont été créés sans qu'aucun n'ait pu s'imposer. Alors que sont progressivement mises en place des classes bilingues au-delà de la maternelle, les difficultés de graphie empêchent les enfants de travailler sur la grammaire et de l'apprendre en même temps que le français. Des travaux linguistiques restent à entreprendre pour fixer la langue et la sémantique, alors que l'île Maurice a pris de l'avance en faisant paraître, dès 2009, un dictionnaire de créole monolingue.

En ce qui concerne la présence dans les médias, deux personnes sur trois estiment qu'il n'y a pas assez d'émissions en créole⁷⁴. Cette opinion est particulièrement marquée chez les hommes (71 %), les jeunes de 15-25 ans (74 %), ceux qui parlent bien créole et ceux qui ont eu le créole comme langue maternelle exclusivement (70 %). Neuf personnes sur dix n'ont pas de rejet à l'égard d'un contenu en créole à la télévision ou à la radio. Tous les thèmes proposés pour des émissions en créole recueillent au moins 75 % d'intentions d'audience. Spontanément, pour la télévision, les reportages et les documentaires sur la culture réunionnaise, les émissions musicales et les variétés, les films et téléfilms et les émissions de « vie pratique » sont particulièrement demandées. Pour la radio, la musique est en tête des attentes. Huit personnes sur dix déclarent avoir regardé le journal télévisé créole du samedi sur Télé Réunion : « par curiosité », « parce que c'est en créole », parce que « ça change » du journal télévisé en français, pour le contenu ou parce que certains comprennent mieux en créole qu'en français. Presque une personne sur trois déclare regarder tous les jours ou presque. 74 % des personnes déclarent écouter des émissions en créole à la radio, avec une fréquence d'audience au moins hebdomadaire pour huit sur dix d'entre elles. Plus de la moitié déclare en écouter tous les jours ou presque. Quatre personnes sur dix disent lire en créole au moins une fois par semaine, et une personne sur trois écrire en créole.

Quatre programmes télévisés courts sont diffusés chaque jour en créole : le journal télévisé, des émissions de loisirs ou pour enfants. Des bandes dessinées, des romans et des livres de poésie sont édités en créole. Des chanteurs créoles transmettent la langue et la culture musicale créoles, à l'aide d'instruments de musique spécifiques (roulèr, kayamb, tambour malbar, Valiha).

8. Le patois de Saint-Barthélemy, fruit d'une occupation européenne

Le multilinguisme est très prononcé à **Saint-Barthélemy**. L'usage du créole trouve son origine dans la période esclavagiste durant laquelle le brassage de multiples populations rendait nécessaire le recours à une langue véhiculaire commune. L'anglais, l'espagnol également présents sont issus des flux migratoires et touristiques. Le créole de **Saint-Barthélemy**, appelé « patois », influencé par le créole martiniquais, est présent dans la partie Sous le vent de l'île, tandis que l'anglais et le français sont majoritairement parlés à Gustavia. L'enseignement public est dispensé en français dans les cinq établissements scolaires, langue qui n'est généralement pas la langue maternelle des élèves (le plus souvent anglophones ou

⁷⁴ IPSOS, *Étude en appui de l'observatoire de la langue créole*, Rapport remis à l'Office de la langue créole de La Réunion, octobre 2007.

créolophones). L'anglais est la langue seconde obligatoire enseignée dans les écoles.

Il existe un hebdomadaire local (Le Journal de St-Barth) et un mensuel (St. Barth Magazine) en français, complétés par la diffusion des journaux édités aux Antilles. Tropical Magazine est un magazine annuel édité en version bilingue (français-anglais) et distribué gratuitement sur l'île depuis 1990. Enfin, le St. Barth News rapporte en anglais les nouvelles et les événements locaux ainsi que des renseignements sur les hôtels et les restaurants.

9. Les langues saint-martinoises traversées par les migrations

Saint-Martin est le seul territoire de la France où le créole anglais est la langue maternelle des habitants. Cette situation remonte aux origines de l'occupation de l'île par les Anglais, les Espagnols, puis Hollandais et Français, qui s'y sont succédé⁷⁵. **Saint-Martin** a vu sa population pratiquement tripler en une décennie, passant de 25 000 à 70 000 insulaires environ, soit environ 775 habitants/km², issus de plus de cent nationalités différentes⁷⁶. Cette explosion démographique est liée à la loi Pons de défiscalisation de 1986. Avec l'arrivée des investisseurs, le secteur du bâtiment s'est rapidement développé entraînant un besoin de main-d'œuvre, notamment haïtienne. Les migrations intra-caribéennes sont la cause essentielle de l'accroissement démographique de cette île antillaise mi-française, mi-hollandaise. Les immigrés venus des pays voisins d'Haïti, de République dominicaine, de Dominique, de Jamaïque, et des autres Antilles affluent massivement, et très souvent illégalement, mais viennent aussi d'Europe, de Russie, d'Amérique latine, de Chine ou d'Inde⁷⁷. Le peuplement de l'île est donc très cosmopolite, car plus de la moitié de la population est étrangère. Aujourd'hui la population originaire de Saint-Martin représente moins de 20 % des habitants, ce qui met en péril la transmission de la langue locale.

Il existe à Saint-Martin, un « créole english », de base anglophone, l'anglais saint-martinois qui est la langue courante. Cette variété d'anglais caribéen⁷⁸ est la langue vernaculaire et maternelle de la très grande majorité de la population et sert de vecteur de communication entre les nombreuses communautés vivant sur l'île. Pourtant, alors que le créole est devenu légitime, une langue enseignée y compris à l'université, le « saint-martinois » n'est toujours pas reconnu par les pouvoirs publics. Pour la population saint-martinoise cette reconnaissance est importante car elle permettra de protéger et de transmettre la culture et la langue locales.

75 Daniella Jeffry, *Déstabilisation sociétale dans la Caraïbe française Saint-Martin 1977-2007*, Paris, L'Harmattan, 2007.

76 Marie Redon, « Migrations et frontière : le cas de Saint-Martin », *Études caribéennes*, 2007.

77 Les langues les plus parlées sont, dans l'ordre, l'anglais, le français, le créole haïtien, le créole guadeloupéen, le papiamentu, le néerlandais, le créole martiniquais, l'espagnol, le portugais et l'italien.

78 Dans la partie française comme dans la partie néerlandaise de Saint-Martin, la majorité des insulaires parle une variété d'anglais caribéen comme langue maternelle ; ce n'est pas l'anglais standard, ni l'anglo-américain, ni le « Black English », mais un anglais saint-martinois (en anglais : *West Indian English*). À Saint-Martin même, cet anglais est parfois qualifié de patois ou d'English patois, d'anglais-pays et de Brocken English. Leclerc J., *Saint-Martin, l'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ, Université Laval, 2006.

Du côté français, l'enseignement public est délivré en français, l'anglais ne venant qu'en deuxième langue, ce qui est à l'inverse de la pratique quotidienne de la majorité de la population de l'île. Du côté hollandais, l'enseignement se fait d'abord en anglais puis en néerlandais comme seconde langue (la Constitution de 2010 de Sint Maarten énonce que les langues officielles sont le néerlandais et l'anglais). Par ailleurs, de très nombreux élèves accueillis dans les classes ne parlent que le créole haïtien ou l'espagnol. De ce fait, la situation éducative à **Saint-Martin** est préoccupante et instable, car le multilinguisme y est particulièrement prononcé, ce qui fait que les enseignants sont confrontés à des classes très hétérogènes tant au plan linguistique que des milieux socioculturels.

Selon Robert Romney⁷⁹, qui a passé une grande partie de sa carrière en qualité d'enseignant, Inspecteur pédagogique régional de Guadeloupe et Martinique pendant 12 ans, et a été le représentant du Recteur à **Saint-Martin**, le niveau scolaire de l'île n'est pas satisfaisant. **Il y a une grande souffrance au sein de la population, car une majorité des personnes ne maîtrise pas correctement le français, en particulier à l'écrit, ni l'anglais, alors qu'il y a une grande diversité de langues en présence sur cette « île polyphonique » (le créole anglais, le français, et différents créoles guadeloupéen, haïtien, martiniquais, guyanais...). Les enseignants venus d'ailleurs ne comprennent pas le créole anglais de Saint-Martin et n'ont reçu aucune formation leur permettant d'entrer dans la culture de la partie française de cette île. Il faut renforcer la légitimité de la langue pour réparer ce qui n'a pas été fait.**

Les insuffisances sur le plan linguistique génèrent des difficultés à recruter sur place parmi la population locale, alors que ceux qui maîtrisent le mieux les langues auront de bonnes opportunités d'insertion professionnelle, notamment dans les hôtels, les compagnies aériennes et les services en contact avec les touristes. On constate également une multiplication d'instituts privés hors contrat, qui représentent à présent plus de dix écoles secondaires et supérieures à **Saint-Martin** et où les enseignements ne sont pas contrôlés par le ministère de l'Éducation nationale.

Pour Robert Romney, la langue saint-martinoise n'est pas suffisamment protégée et souffre de très nombreux mots importés. Les saint-martinois écoutent les chaînes de télévision américaines (en partie parce que la télévision française n'est arrivée que tardivement sur l'île dans les années 1980) et intègrent le vocabulaire sans avoir une grande maîtrise de la langue. Il y a une urgence à créer une institution publique qui organise la politique linguistique de l'île (où les praticiens se rencontreraient pour échanger et consigner par écrit des supports langagiers et qui mette en place un glossaire et des cours de langue), capable de former les enseignants, et en lien avec un institut universitaire qui puisse étudier et sauvegarder le créole saint-martinois. Cette langue qui est aujourd'hui essentiellement orale doit être valorisée par le milieu enseignant de l'île, le département, et la nation.

Dans un avis rendu le 13 décembre 2005, le conseil municipal de **Saint-Martin** a demandé au gouvernement la reconnaissance de l'anglais saint-martinois comme langue de communication régionale de l'île. L'État a répondu que contrairement au

79 Entendu en entretien par la rapporteure le 10 décembre 2018. Voir également Robert Romney, *From Saint-Martin talk to standard english*, Pointe-à-Pitre, Jasor, 2015.

tahitien, au mélanésien ou au créole, l'anglais n'a pas à être reconnu comme « langue maternelle » et ne peut pas être considéré comme une « langue régionale », car il est reconnu officiellement comme une « langue étrangère », alors que le « créole english », doit être reconnu en tant que langue régionale. Dans la pratique, certaines localités de l'île acceptent toutes les communications orales en anglais saint-martinois, hormis les documents écrits officiels qui ne sont rédigés qu'en français.

L'anglais et le néerlandais occupent la plus large place dans les échanges oraux, notamment pour l'accueil des touristes, mais les communications officielles se font en français qui demeure la langue de scolarisation. La presse compte des titres locaux francophones (*France-Antilles*, *Saint-Martin's week*, *Le Pélican*), tandis que l'anglais saint-martinois est très employé par les médias électroniques. L'anglais américain participe aussi beaucoup à la dynamique linguistique saint-martinoise, car les chaînes de télévision américaines sont regardées par presque tous les insulaires. L'association archéologique Hope Estate est impliquée dans la préservation et la transmission du patrimoine local, y compris dans ses dimensions linguistiques. Les associations sont actives culturellement principalement dans la danse et les fêtes locales.

10. Les influences européenne, bretonne, normande et basque dans le patois de Saint-Pierre et Miquelon

Les habitantes et habitants de l'archipel de **Saint-Pierre et Miquelon** parlent le français. De nombreux Terre-Neuviens d'ascendance anglaise ou irlandaise ont également peuplé ces îles mais ils sont aujourd'hui tous francophones. Il n'y a pas, à proprement parler, de langue régionale à **Saint-Pierre et Miquelon**. Le français utilisé tire ses racines dans le français parlé en Normandie, en Bretagne et dans le Pays Basque. La langue basque a été parlée jusqu'au XIX^e siècle. Les élèves scolarisés à **Saint-Pierre et Miquelon** reçoivent un enseignement français, sauf pour les cours de langues étrangères qui sont délivrés en anglais. Bien que situé en Amérique du Nord, les habitants ne parlent pas le français des Québécois ou des Acadiens. Il existe néanmoins un « parler » local, issu du français, qui est le reflet de l'archipel : son histoire, son environnement anglophone, sa vocation maritime. Ainsi, parmi les particularités saint-pierraises, on note un certain vocabulaire d'origine maritime. L'anglais est aussi très courant et généralement parlé en seconde langue par la majorité de la population. Les échanges commerciaux se font en français et en anglais avec le Canada voisin. Il est particulièrement utilisé dans le secteur du tourisme, car l'archipel reçoit de nombreux touristes anglophones. Dans le cadre professionnel de la pêche, il est aussi utilisé pour communiquer avec les pêcheurs anglophones des Provinces atlantiques canadiennes.

Il faut également noter la présence d'un tourisme linguistique francophone à **Saint-Pierre et Miquelon**. Pour la plupart américains et canadiens, les touristes viennent explorer la culture française à travers la pratique de la langue, les visites, la rencontre des habitants, la découverte de leur histoire et de leur mode de vie. Le Francoforum, institut de langue française, propose plusieurs formules d'immersion adaptées à la demande et aux publics concernés (scolaires, étudiants, programmes pour enseignants, adultes en formation continue, particuliers) depuis 1992. Le service public audiovisuel est assuré par la station de SPM 1^{ère} (Société nationale de

radiotélévision pour l'Outre-mer) qui diffuse des programmes nationaux et des productions locales. Deux radios locales privées émettent dans l'archipel : Radio-Atlantique et Archipel FM. Il existe une parution municipale mensuelle éditée par la ville de Saint-Pierre « L'Écho des îles ». Le portail internet Cheznoo.net offre un aperçu complet de l'information locale.

11. Les langues de Wallis-et-Futuna marquées par l'histoire océanienne, le contact avec les européens et la présence des missionnaires

Le territoire de **Wallis-et-Futuna** a été longtemps préservé des apports linguistiques extérieurs en raison de son isolement. Il faut rappeler que le wallisien (faka'uvea) et le futunien (fakafutuna) sont des langues polynésiennes⁸⁰. Les populations autochtones sont très majoritaires et il y a peu d'échanges de population. L'usage des langues locales s'est donc maintenu malgré la colonisation. Un quart de la population adulte se déclare non-francophone tandis que le reste de la population est bilingue ou trilingue. Le wallisien et le futunien sont les deux langues du quotidien. Les Futuniens doivent toutefois parler le wallisien parce que les services, les administrations et le lycée sont situés sur l'île de Wallis. Le wallisien et le futunien sont aussi les langues des pouvoirs coutumiers (un roi à Wallis, deux à Futuna). Le wallisien compte plus de 20 000 locuteurs (10 000 à Wallis, 12 000 en **Nouvelle-Calédonie**), le futunien, presque 10 000 (4 500 à Futuna, 5 000 en **Nouvelle-Calédonie**). La part de la population ne maîtrisant pas ou mal le français augmente parce que la population vieillit. Ce sont le plus souvent des personnes qui n'ont pas été scolarisées en français.

Le CESE salue la création d'une académie des langues de Wallis-et-Futuna, inaugurée par la ministre des Outre-mer lors de son déplacement les 4 et 8 mars 2019.

Le journal télévisé quotidien est diffusé en wallisien et en français. **Wallis-et-Futuna** produit ainsi quotidiennement un journal télévisé en français et en wallisien à Wallis, et, à Futuna, seul un court bulletin d'informations est diffusé en futunien le matin. Radio **Wallis-et-Futuna** présente des reportages en futunien et en wallisien, alors que Radio-Matin s'adresse davantage aux personnes âgées et traite du vocabulaire et de l'emploi de la langue wallisienne, en wallisien uniquement. Le mercredi, l'émission « Parole aux enfants » est présentée aux jeunes pour approfondir leur expression orale en wallisien. L'association Café Falé gère la seule bibliothèque publique de **Wallis-et-Futuna**. Elle participe au développement culturel sur le territoire ainsi qu'au maintien des langues locales.

⁸⁰ Les langues de Wallis-et-Futuna font partie des 40 langues polynésiennes, dont environ 6 sont parlées en Polynésie française, mais pas exclusivement.

12. Les langues régionales d'Outre-mer présentes dans l'hexagone

Les langues créoles antillaises sont particulièrement présentes en métropole⁸¹. À partir des années d'après-guerre, les migrations encouragées par l'État ont conduit des dizaines de milliers d'Antillaises et d'Antillais à quitter leur région d'origine pour aller vivre dans l'hexagone. D'après les travaux de la chercheuse à l'Ined, Stéphanie Condon⁸² : « *La migration antillaise vers la métropole a pris son ampleur vers le milieu des années 1950. Auparavant, il existait une migration d'élites intellectuelles ou artistiques, et de militaires, puis, avec la départementalisation, de fonctionnaires. La spécificité de la migration antillaise des années 50-70 par rapport aux autres migrations « de travail » contemporaines est son caractère organisé. L'émigration de milliers de Guadeloupéens, Martiniquais - et de Réunionnais - était souhaitée par l'État français. La mise en place de cette migration organisée s'est faite en plusieurs étapes ; les premières concernaient pour la plupart les hommes, mais dans la migration organisée proprement dite, les femmes avaient une place spécifique* ». L'année 1960 a vu l'introduction du service militaire obligatoire dans les départements d'Outre-mer. À partir de mars 1963, le Bureau pour le développement des migrations intéressant les départements d'Outre-mer (BUMIDOM) est chargé d'organiser la migration et le placement, soit dans une formation, soit directement dans un emploi notamment dans certaines administrations, les Postes et télécommunications, les Douanes, les services de police.

Ainsi, la population originaire des Antilles comptait 337 000 personnes en 1999 concentrées largement en région parisienne, constituant ce que certains ont qualifié de « troisième île » ou de « sixième DOM »⁸³. Les Antillais ont réagi de manière contrastée au regard de la pratique quotidienne du créole qu'ils pouvaient avoir dans leur département. Pour certains, l'amélioration de leur statut supposait une stratégie d'invisibilité, qui conduisait au rejet du créole pour l'adoption du français uniquement. Pour d'autres, la pratique du créole est devenue un enjeu identitaire face aux difficultés d'intégration et aux discriminations. La moitié environ des parents antillais résidant dans l'hexagone ont souhaité transmettre le créole à leurs enfants.

L'enquête Histoire Familiale de l'INSEE, liée au recensement complet de la population en 1999, comportait une question sur la transmission familiale des Langues en France⁸⁴. D'après les résultats de cette enquête, **le créole se transmet généralement de manière conjointe avec le français**. Plus de quatre Antillais sur cinq (82,9 %), migrants vivant dans l'hexagone, déclarent avoir appris le créole, de façon habituelle ou occasionnelle, d'un de leurs parents. Parmi ces personnes, 60,4 % déclarent le pratiquer quotidiennement avec des proches (famille, amis,

81 Christine Deprez, « Les créoles antillais en métropole », *Langues et cité*, octobre 2005.

82 Stéphanie Condon, « Migrations antillaises en métropole », *Les cahiers du CEDREF*, n°8-9, 2000, pp. 169-200.

83 Stéphanie Condon, Pratiques et transmission des créoles antillais dans la « troisième île », Espace, populations, sociétés, INED, 2004-2, pp. 293-305.

84 L'enquête Famille associée au recensement de mars 1999 sous le titre "Étude de l'histoire familiale" a été réalisée par l'Insee et conçue avec le concours de l'INED. Cette population de personnes nées aux Antilles peut être caractérisée de manière très générale comme très active et assez jeune, 40 ans en moyenne.

collègues...). Pour plus de la moitié des personnes antillaises installées en métropole, la communication au sein de la famille se fait à la fois en créole et en français.

Parmi les personnes qui ont reçu le créole de leurs parents, puis établies en métropole, 52,7 % l'ont transmis à leurs enfants. En général, cette transmission se fait de manière occasionnelle et conjointement avec le français. Les personnes déclarant avoir transmis le créole de façon habituelle sont très rares. On observe une tendance nettement plus élevée à déclarer avoir transmis le créole chez les femmes : 58,6 % des femmes pour 45,2 % des hommes. La transmission vers les enfants est plus forte dans les couples d'Antillais (57,6 %) que dans les couples « mixtes » (30,8 % dans les couples où le conjoint est né en métropole). Le fait de transmettre le créole baisse avec l'âge : de 61,5 % chez les 18-29 ans jusqu'à 36,1 % chez les 60 ans ou plus. **Pour Stéphanie Condon, qui a publié les analyses des résultats de cette enquête, l'effet de génération dans la transmission reflète une revalorisation du statut du créole. Pour les générations plus jeunes, la transmission symbolique se combine à une transmission fonctionnelle permettant : le maintien de liens avec les racines antillaises, la revendication d'une identité, le désir que les enfants puissent communiquer en parlant avec leurs grands-parents au moment des vacances aux Antilles.**

La transmission du créole permet donc le maintien des liens familiaux et l'entretien d'un lien plus fort avec la région d'origine, qui se concrétise aussi par des voyages plus fréquents et un projet de « retour au pays ». Parmi les personnes d'origine antillaise ayant appris le créole avec leurs parents, 67,6 % des enquêtés expriment le souhait de retourner vivre aux Antilles contre 50,6 % parmi celles n'ayant pas reçu le créole de leurs parents. Ainsi, les séjours dans la région d'origine, les contacts avec les parents et les amis, le lien affectif maintenu avec le lieu d'origine forment des conditions favorables dans lesquelles se perpétue la pratique du créole.

Au-delà du désir de maintenir des liens avec sa région d'origine, il y a un fort attachement familial aux langues et cultures régionales avec ce qu'elles symbolisent et portent en elles. Connaître leurs langues est une force pour les ultramarins, leur permettant de s'intégrer dans un réseau familial et affinitaire, mais aussi de s'insérer dans un espace de vie élargi qui s'étend de l'hexagone à « l'archipel » des Outre-mer.

Piste de réflexion 1 :

Les langues régionales des Outre-mer sont une richesse exceptionnelle. Elles sont les plus nombreuses et les plus diverses parmi toutes les langues présentes en France. Elles sont extraordinairement vivantes dans la vie quotidienne, la culture et l'identité des ultramarins et des ultramarines. Pourtant elles sont aussi les moins bien connues et reconnues. En effet, leur pleine reconnaissance, en qualité de langue régionale, est loin d'être achevée sur les plans scientifique, scolaire, institutionnel, juridique mais aussi social.

Les pouvoirs publics interviennent principalement à travers la politique éducative, et ne prennent pas suffisamment en compte leur rôle créateur de lien dans la vie sociale. Or, pour les ultramarins, les langues sont bien plus que des objets de culture, et, si leur conservation est louable, l'enjeu essentiel est de les maintenir pleinement vivantes, ancrées dans la vie sociale, de leur conférer une présence légitime dans l'espace public et de les transmettre aux nouvelles générations. Car l'existence même de ces langues reste fragile et certaines d'entre elles sont directement menacées de disparition, ce qui implique une politique active de sauvegarde lorsque cela s'avère nécessaire ainsi que de transmission et de valorisation.

Piste de réflexion 2 :

Le CESE invite la Délégation générale à la langue française et aux langues de France du ministère de la Culture et de la communication, à poursuivre ses travaux d'étude pour la reconnaissance des langues régionales des Outre-mer. La DGLFLF doit en particulier achever le processus de reconnaissance du créole à base anglaise de Saint-Martin comme Langue de France.

Piste de réflexion 3 :

Le CESE se félicite de la vitalité des institutions culturelles locales chargées de l'étude, du développement et de la promotion du patrimoine linguistique : l'Académie des langues kanak, l'Agence de développement de la culture kanak, Lofis la lang kréol, l'Académie marquisienne, l'Académie tahitienne Fare Vāna'a, l'Académie des langues de Wallis-et-Futuna... pour ne citer que les exemples les plus significatifs. Il invite les pouvoirs publics, et en particulier les Conseils régionaux, les Conseils économiques, sociaux et environnementaux régionaux et les Conseils de la culture, de l'éducation et de l'environnement, à soutenir les initiatives émergentes, notamment à la Guadeloupe, et à œuvrer à la création de telles académies là où elles font encore défaut, plus particulièrement en Guyane, à Mayotte et en Martinique.

B - Les langues régionales en France, signe d'une grande diversité culturelle, mais cependant menacées

Les Outre-mer sont des sociétés profondément plurilingues. Comme le soulignait M. Daniel Maximin lors de son audition devant la délégation à l'Outre-mer : « ce qui définit les Outre-mer, c'est l'addition des cultures et des langues et non pas leur soustraction »⁸⁵. Les Outre-mer ont en commun cette très grande diversité linguistique sur un même territoire, avec des langues vernaculaires, des créoles, des langues autochtones, des langues propres à une communauté, des langues d'origine étrangère récemment ou depuis longtemps implantées parmi la population... Cette réalité doit pousser à changer de regard sur le plurilinguisme des Outre-mer. Le français n'est pas toujours la langue la plus communément pratiquée par la population locale. Beaucoup d'autres langues sont parlées couramment par la population, aussi bien dans les villes qu'à la campagne, et dans tous les milieux sociaux. Outre-mer, les langues régionales ont une place très différente de celle des langues régionales de l'hexagone, dont on entend relancer l'usage alors qu'elles ne sont presque plus parlées.

1. Menacées par le déclin des locuteurs dans l'hexagone

1.1. Les langues régionales dans l'hexagone

Selon la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), les langues régionales se définissent, dans l'hexagone, comme des langues parlées sur une partie du territoire national depuis plus longtemps que le français langue commune. Ainsi, les variétés régionales du français comme les langues issues de l'immigration ne sont pas considérées comme des langues régionales. Les langues régionales officiellement reconnues par le ministère de la Culture et de la communication, dans l'hexagone, sont, par ordre alphabétique : basque, breton, catalan, corse, dialectes allemands d'Alsace et de Moselle (alsacien et francique mosellan), flamand occidental, franco-provençal, langues d'oïl (bourguignon-morvandiau, champenois, franc-comtois, gallo, lorrain, normand, picard, poitevin-saintongeais (poitevin, saintongeais), wallon, occitan ou langue d'oc (gascon, languedocien, provençal, auvergnat, limousin, vivaro-alpin), parlers liguriens.

Le rapport de 2013 du Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne, présidé par Rémi Caron, *Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne* a dressé un état des lieux très complet de la situation des langues de France ainsi que le bilan de la politique conduite en faveur des langues régionales. L'enquête Famille de l'Institut national des études démographiques (INED), jointe au recensement de l'INSEE de 1999, est la première enquête statistique menée sur les langues régionales en France hexagonale. Les langues régionales les plus parlées dans l'hexagone sont l'occitan : 1 670 000 locuteurs, dont 610 000 locuteurs

⁸⁵ Audition de M. Daniel Maximin devant la délégation à l'Outre-mer, le 24 avril 2018.

réguliers, les langues d'oïl : 1 420 000 locuteurs, dont 570 000 locuteurs habituels, l'alsacien : 900 000 locuteurs, dont 660 000 locuteurs habituels, et le breton : 680 000 locuteurs, dont 280 000 locuteurs habituels. **Ces données amènent à constater que les créoles à base française présents aux Antilles constituent l'ensemble de langues régionales le plus parlé en France avec environ 2,5 millions de locuteurs et locutrices.**

Malgré le manque d'études régulières à ce sujet, le Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne note une baisse de la pratique des langues régionales en France métropolitaine⁸⁶. L'usage du français est de plus en plus répandu et exclusif : « 86 % des personnes interrogées parlent exclusivement le français, alors qu'elles n'étaient que 74 % à le parler dans leur enfance ». Une enquête de l'Insee, publiée en 2011, estime que 93 % des Français de l'hexagone sont unilingues. Plus les personnes sont jeunes, moins elles s'expriment dans une langue autre que le français. 75 % des adultes qui parlaient une langue régionale ou étrangère à la maison pendant leur petite enfance ne s'expriment plus qu'en français, dont 42 % uniquement en français, et occasionnellement dans leur langue régionale ou étrangère pour 33 % d'entre eux. **La perte de vitesse des langues régionales dans l'hexagone est donc une tendance constatée sur le moyen terme, bien que variable selon les langues.**

D'après une autre étude de l'INED publiée en 2002 sur *La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle*⁸⁷, les langues régionales de l'hexagone ont connu une forte érosion au sein des familles en seulement une génération. La plupart des langues régionales ont été transmises de façon occasionnelle, en accompagnement du français, et le plus souvent par un seul parent. La rupture constatée dans la transmission familiale est particulièrement préoccupante, car selon le linguiste américain Joshua Fishman, une langue menacée ou devenue résiduelle ne peut regagner du terrain que si « *la famille, toutes générations réunies, assure le relais par une action continue qui accompagne les efforts des institutions, en bonne intelligence avec la langue nationale* ».

2. Menaces à relativiser dans les Outre-mer mais une pratique en baisse chez les jeunes

Pour ce qui est des langues régionales présentes Outre-mer, l'enquête Migrations-Famille-Vieillesse de 2011⁸⁸, a permis de combler un besoin de données spécifiques à l'ensemble des DROM. Elle permet de disposer d'informations détaillées à partir d'un échantillon de 15 770 personnes âgées de 18 à 79 ans résidant dans les DROM⁸⁹. La spécificité majeure de la pratique des langues dans les Outre-

86 Rapport de 2013.

87 François Héran, Alexandra Filhon, Christine Deprez, « La dynamique des langues en France au fil du XX^e siècle », *Population et sociétés*, février 2002.

88 INSEE-INED, réalisée en 2009 et publiée en 2011.

89 La Guadeloupe, la Martinique, la Guyane et La Réunion, hors Mayotte. Le questionnaire a permis de

mer est que le français y est la seconde langue maternelle ou partiellement pratiquée en complément de la langue maternelle.

En **Guadeloupe**, **Martinique** et à **La Réunion**, le créole constitue la langue usuelle, en plus du français. S'il demeure très vivant, des signes de recul sont observés tant en **Guadeloupe**, qu'en **Martinique**⁹⁰. Avec 422 000 locuteurs, et près de 750 000 en dehors de la **Martinique**, le créole reste la langue maternelle de la majorité de la population martiniquaise. Toutefois, la transmission de la langue tend à reculer de façon intergénérationnelle, même dans les familles rurales, mais elle est plus présente à l'école et dans les médias. Avec 430 000 locuteurs en **Guadeloupe**, le créole guadeloupéen reste très présent dans la vie sociale. Pourtant, un phénomène de « désancrage » collectif ou de « décréolisation » a été observé par le professeur Jean Bernabé⁹¹, même si certains milieux, notamment ruraux et populaires, sont plus ancrés que d'autres. Ce processus de désagrégation du créole, par une « francisation » ou une « anglicisation » de la langue, ne marque pas nécessairement un recul quantitatif mais qualitatif de la langue. La « décréolisation » qualitative évoquée n'entraîne pas nécessairement la disparition du créole mais entame la substance, la qualité même du créole. Pour le professeur Bernabé, les raisons essentielles sont, d'une part, l'évolution culturelle et technologique, centrée exclusivement autour de la sphère linguistique francophone et, d'autre part, l'extension des domaines d'emploi du créole qui provoque l'emprunt de plus en plus massif de mots français dans la langue.

Le créole réunionnais est parlé par la grande majorité des Réunionnais de façon quotidienne, à la maison comme au travail. Avec environ 650 000 locuteurs sur une population qui dépasse les 800 000 personnes, c'est donc environ 75 % de la population qui parle créole, à un niveau stable sur les dernières années.

Pour ce qui concerne les langues polynésiennes, le tahitien reste la langue maternelle d'une partie importante des habitants d'origine polynésienne de l'archipel de la Société⁹². Elle est parlée en famille et quotidiennement utilisée également

collecter des informations sur les pratiques langagières des répondants au fil de leur vie. Les variables de l'enquête sont : la maîtrise du créole, les langues reçues des parents pendant l'enfance (vers 5 ans), les langues parlées aux parents à l'adolescence (vers 15 ans) et les langues parlées avec différents interlocuteurs : les voisins, les collègues, le conjoint ou la conjointe, les enfants et les petits-enfants.

90 Comité consultatif pour la promotion des langues régionales et de la pluralité linguistique interne, *Redéfinir une politique publique en faveur des langues régionales et de la pluralité linguistique interne*, 2013.

91 Jean Bernabé, *Réflexions sur la décréolisation*, 2012.

92 D'après Jacques Vernaudeau, d'un point de vue quantitatif, le tahitien est probablement encore entendu dans une majorité de foyers des îles de la Société, mais cela ne suffit pas à en faire une « langue maternelle » largement partagée. Il suffit de tendre l'oreille dans la rue, à l'école, dans les familles pour faire le constat de la prédominance du français dans la transmission aux enfants par exemple. Une enquête réalisée en 2005 auprès de 600 familles polynésiennes de Tahiti et de Moorea, dans le cadre d'un dispositif expérimental de renforcement de l'enseignement des langues polynésiennes à l'école primaire publique, confirme cette tendance. Les parents, interrogés par le biais d'un questionnaire auto-administré au sujet de leurs enfants scolarisés en maternelle, se déclarent pour les trois quarts d'entre eux bilingues tahitien-français. Pourtant, ils s'adressent à leur enfant le plus souvent en français (54 %) ou dans un mélange tahitien-français (28 %). Selon eux, la grande majorité des enfants, plus de 83 %, répond en français à son entourage. Les enfants qui utilisent

comme langue véhiculaire de communication pour l'ensemble de la **Polynésie française**. Les adultes de plus de cinquante ans utilisent quotidiennement le tahitien ou une autre langue polynésienne, et les plus jeunes sont bilingues à des degrés divers.

En **Nouvelle-Calédonie**, d'après les données publiées par l'Académie des langues kanak, la plupart des langues régionales présentes sur le territoire restent dynamiques en terme de nombre de locuteurs. Trois langues se distinguent : le Drehu, dont le nombre de locuteurs a augmenté de 41 % entre 1996 et 2014, avec environ 16 000 locuteurs, le nengone, + 40 % avec 9 000 locuteurs, le païci, 6 000 locuteurs en progression de 25 %, le xârâcùù, + 40 % avec 5 500 locuteurs, et l'ajaié, 5 000 locuteurs, + 24 %. Trois langues reculent et sont directement menacées de disparition : le zîchê ne comptait en 2014 que 20 locuteurs de plus de 14 ans, le pwapwâ à peine 79. Le nèku souffre quant à lui d'un double effet négatif : peu de locuteurs, 86 en 2014, et une perte de 61 % d'entre eux en 18 ans.

La transmission des langues régionales aux enfants reste élevée. Ainsi, une majeure partie des parents natifs de ces territoires a reçu le créole pendant l'enfance d'un de ses parents : 90,6 %, tandis que moins de la moitié a reçu le français : 44,3 %, et plus du tiers de la population : 35,0 % ont eu des parents qui leur parlaient en français et en créole au cours de son enfance⁹³. La plus forte proportion de personnes ayant reçu uniquement le créole se trouve en **Guadeloupe** avec 34,2 %, pour 23,5 % en **Martinique**. Les Martiniquais ont reçu une éducation plus bilingue : plus de la moitié a reçu le français et le créole : 57,2 % au cours de l'enfance, et 47,7 % en **Guadeloupe**. **La Réunion** se distingue car près des quatre cinquièmes des Réunionnais ont reçu uniquement le créole au cours de l'enfance : 79,7 %. Entre l'enfance et l'adolescence, si le créole se maintient en proportion, la pratique parallèle des deux langues diminue fortement⁹⁴.

L'enquête a toutefois permis de constater le recul du créole au sein du noyau familial au fil des générations. Il apparaît que les générations récentes transmettent moins le créole que les générations anciennes. En **Guadeloupe** et en **Martinique**, au fil des générations, le créole est de moins en moins reproduit. À **La Réunion**, la situation est particulière. C'est le département où la réalité créolophone est la plus ancrée socialement. Le créole est la langue la plus

soit alternativement le tahitien et le français (moins de 14 %), soit le tahitien uniquement (moins de 5 %) sont rares (Nocus et al., 2008). Si l'on se réfère à l'échelle du facteur 1 dans le document de référence (UNESCO, 2003 : 10), le tahitien est donc « surtout utilisé par la génération des parents et leurs ascendants » et peut être considéré « en danger ». Cité par : Marie Salaün, Jacques Vernaudo et Mirose Paia, « Le tahitien, c'est pour dire bonjour et au revoir » : paroles d'enfants sur une langue autochtone en sursis, *Enfances, Familles, Générations*, n° 25, 2016.

93 Baptiste Beck, « La transmission des langues en Martinique, en Guadeloupe et à La Réunion », *Cahiers québécois de démographie*, Volume 46, numéro 2, automne 2017.

94 Baptiste Beck, « La transmission des langues Le cas de la Guadeloupe, de la Martinique et de La Réunion », rapport de recherche de l'Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone, Université Laval, Québec, février 2018.

transmise : 85,9 % des Réunionnais ayant eu un enfant transmettent le créole. La réussite de l'intégration du créole à l'école peut être un des facteurs du maintien de cette langue. La majorité des jeunes pratique à la fois le créole et le français dans la vie de tous les jours. Ils restent plus nombreux à se dire plus à l'aise en créole qu'en français, et dans certains domaines, comme les échanges amicaux ou le choix de la langue d'enseignement, les élèves sont plus nombreux à préférer la langue créole à la langue française⁹⁵.

C - Les contrastes selon la variété des situations locales

1. La délicate question des recensements

La connaissance statistique des langues régionales en France, et en particulier en Outre-mer, est comme on vient de le voir, inégale et lacunaire. Il existe une grande méconnaissance de la richesse linguistique de notre pays, alors que les observations scientifiques apportent un savoir fondamental indispensable pour mener des politiques publiques dans ce domaine. C'est le cas notamment en ce qui concerne les pratiques langagières, les usages linguistiques en lien avec les différentes pratiques sociales, la transmission des langues, le plurilinguisme...

Historiquement, la question des langues ne faisait pas partie des préoccupations majeures des démographes et des statisticiens en France, contrairement à ce qui s'est passé dans d'autres pays où le lien entre la langue et la nationalité est différent, et la césure existant entre méthodes qualitatives et quantitatives n'a pas favorisé la prise en compte de cette dimension. Culturellement, la catégorie statistique de la « langue » n'apparaissait pas centrale en France pour décrire les groupes sociaux qui composent la société⁹⁶.

L'enquête associée au recensement de 1999 sur les pratiques linguistiques et la transmission familiale des langues de France a constitué une première dans l'histoire de la statistique publique française. En effet, jamais la situation de l'ensemble des langues du pays n'avait été appréhendée de façon homogène sur un échantillon national d'une telle ampleur (380 000 personnes répondantes)⁹⁷. Cependant, le

95 Mima Bolus, *Enquête sociolinguistique menée auprès de collégiens de Langues et Cultures Régionales-Créole en Guadeloupe*, réalisée en 2003.

96 Alexandra Filhon, « Les langues dans les enquêtes de la statistique publique : bilan et perspectives », *Langage et société*, 2016/1 (n° 155), pp. 15 à 38.

97 L'enquête Famille associée au recensement de l'INSEE de mars 1999 sous le titre « Étude de l'histoire familiale » a été réalisée par l'INSEE et conçue avec le concours de l'INED. Elle fait l'objet d'une exploitation concertée entre les deux instituts. Elle comporte un volet sur les pratiques linguistiques dont le traitement a bénéficié d'un financement de la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF). Après une enquête préparatoire menée en 1992 auprès d'un échantillon de 5 300 parents d'élèves, ce volet constitue une première dans l'histoire de la statistique publique française. Jamais la situation de

recensement n'est peut-être pas la méthode la mieux adaptée pour rendre compte de la situation des langues dans les Outre-mer, car il est difficile d'obtenir un échantillon représentatif de la population et des langues autochtones les moins répandues. L'évaluation du nombre de locuteurs des différentes langues se heurte donc à plusieurs difficultés : comment comprendre la notion de « locuteur » (ceux qui sont capables de parler ou ceux qui comprennent mais ne parlent pas⁹⁸) ; la plupart des enquêtes existantes sont déclaratives, or de nombreux facteurs sociologiques, sociolinguistiques ou culturels peuvent induire des sur ou sous-déclarations ; les enquêtes mettent en œuvre des méthodes et des questionnements différents, ce qui fait que les données ne sont pas toujours comparables ; enfin on ne dispose d'aucune donnée sur le nombre de « néo-locuteurs », c'est-à-dire les personnes ayant appris la langue autrement que par transmission familiale.

2. Langues régionales « attachées à des territoires et celles non-attachées »

2.1. Les langues attachées

Les « langues régionales » sont par définition⁹⁹, des langues parlées sur une partie du territoire national depuis plus longtemps que le français, et donc « historiquement liées à un espace particulier ». Toutefois, il n'existe pas de lien essentiel et immuable entre une langue et une aire géographique. Ainsi, à titre d'exemple, le français est utilisé dans l'espace francophone, comme le créole peut être parlé à la **Martinique** ou en Ile-de-France. La DGLFLF classe ainsi les « langues régionales attachées » présentes Outre-mer : Antilles et **La Réunion** : créoles guadeloupéen, guyanais, martiniquais, réunionnais ; **Mayotte** : mahorais, malgache de **Mayotte** ; **Polynésie française** : tahitien, marquisien, langue des Tuamotu, mangarévien, langues des Iles Australes ; **Wallis-et-Futuna** : wallisien, futunien ; **Guyane** : créole à base lexicale française, créoles bushinenge (à base

l'ensemble des langues du pays n'avait été appréhendée de façon homogène sur un échantillon national d'une telle ampleur. Les questionnaires ont été remplis en même temps que les bulletins du recensement par 380 000 adultes vivant en métropole, dont les plus âgés sont nés avant la guerre de 1914. Pour gagner en représentativité, on a volontairement surreprésenté certaines aires (Flandres, Alsace, Moselle, Corse, Pays catalan, Pays basque, Bretagne), avant de redresser les résultats lors de la publication. Les trois questions étaient : En quelles langues, dialectes ou « patois » vos parents vous parlaient-ils d'habitude quand vous étiez enfant vers l'âge de 5 ans ? Votre père (ou l'homme qui vous a élevé) vous parlait d'habitude en et aussi en (mêmes questions pour la mère). En quelles langues, dialectes ou « patois » parliez-vous à vos jeunes enfants quand ils avaient 5 ans (ou leur parlez-vous actuellement s'ils sont plus jeunes ?) Vous leur parliez d'habitude en et aussi en..... Et actuellement, vous arrive-t-il de discuter avec vos proches (conjoint, parents, amis, collègues, commerçants,...) dans une autre langue que le français ? Oui/Non ; Si oui, laquelle ou lesquelles ?

98 Dans l'enquête INSEE, il n'y a pas de question sur la compétence linguistique à cause de sa complexité pour les répondants et dans l'interprétation. Parmi les 4 aptitudes (comprendre, parler, lire, écrire), seule l'expression orale a été retenue comme étant la plus significative et la plus facile à définir comme : « aptitude à soutenir une conversation courante ».

99 Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *Les Langues de France*, Références, 2016.

anglo-portugaise) : saramaka, aluku, njuka, paramaca, langues amérindiennes : kali'na (ou galibi), wayana, palikur, arawak (ou lokono), wayampi, émerillon ; hmong ; et **Nouvelle-Calédonie** : Grande Terre : nyelâyu, kumak, caac, yuaga, jawe, nemi, fwâi, pije, pwaamei, pwapwâ, langue de Voh-Koné, cèmuhi, paicî, ajië, arhâ, arhö, 'ôrôê, neku, sîchë, tîrî, xârâcùù, xaragurè, drubéa, numèè, Iles Loyauté : nengone, drehu, iaai, fagauvea¹⁰⁰.

2.2. Les langues non-attachées

La Délégation générale à la langue française et aux langues de France distingue « à côté des langues régionales et des langues étrangères, des langues pratiquées par de nombreux Français, issues d'immigrations et donc sans lien avec une aire géographique particulière dans notre pays, mais qui y sont implantées depuis longtemps »¹⁰¹. Ces langues sont reconnues par le ministère de la Culture et de la communication parmi les langues de France. La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires les reconnaît également sous l'appellation de langues minoritaires « pratiquées par des ressortissants de l'État qui sont différentes de la (des) langue(s) pratiquée(s) par le reste de la population de l'État, mais qui, bien que traditionnellement pratiquées sur le territoire de l'État, ne peuvent pas être rattachées à une aire géographique particulière de celui-ci. ». Parmi les langues non-territoriales parlées en France, à titre d'exemple, l'arabe dialectal compte 1 170 000, dont 940 000 locuteurs réguliers.

Il n'existe pas d'étude spécifique répertoriant pour chacun des territoires ultramarins, la présence de « langues non-attachées » Outre-mer¹⁰² alors que celles-ci représentent pourtant un apport important, que l'on pense à la présence de l'anglais et du hollandais à **Saint-Martin** ; du portugais, du chinois, de l'espagnol en **Guyane** ; de l'anjouanais, du grand comorien et du malgache à **Mayotte**. À **La Réunion**, sont présentes le hakka, le cantonais, le gujarati, l'ourdou, l'arabe, le tamoul, le malgache, le comorien. En **Nouvelle-Calédonie**, les langues parlées par les communautés vivant dans l'archipel sont, en plus du wallisien, du futunien et du tahitien, langues régionales françaises issues d'autres territoires, le vietnamien, le javanais et le bichelamar (Ni-Vanuatu), et dans une moindre mesure le mandarin, le cantonais, le japonais et l'anglais.

2.3. Les situations particulières

La **Guyane**, **Mayotte** et **Saint-Martin** sont des territoires multilingues, multiculturels et multiethniques, où le français est la langue officielle minoritaire au sein de la population alors que la majorité des échanges se font en créole qui demeure la langue véhiculaire. Des langues de large diffusion cohabitent avec une multiplicité de langues très minoritaires issues de communautés très restreintes ou

100 Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *Les Langues de France*, Références, 2016.

101 Délégation générale à la langue française et aux langues de France, *Les Langues de France*, Références, 2016.

102 Le sujet de cette étude étant spécifiquement celui des langues régionales dans les Outre-mer, nous n'avons pas consacré de développement très détaillé à la présence de ces autres langues, souvent très prégnante, mais qui excède le périmètre de cette étude.

de populations d'origine immigrée. Le français, langue de la citoyenneté, ne saurait toutefois s'imposer aux dépens des autres langues vernaculaires dans ces territoires.

Dans ce contexte, l'usage du français et son enseignement ont pour objectif principal l'insertion des populations dans la communauté nationale, notamment pour les jeunes. D'où l'importance de former les fonctionnaires et en particulier les enseignants aux multiples langues et cultures présentes dans ces territoires afin d'inclure le plus largement possible les différentes populations présentes.

II - L'APPRENTISSAGE DES LANGUES REGIONALES OU MINORITAIRES, A TOUTS A DEVELOPPER ET A PRIVILEGIER POUR FAVORISER LE PLURILINGUISME ET LA COHESION SOCIALE

A - L'arsenal législatif qui encadre l'apprentissage des langues régionales

1. Une reconnaissance progressive des langues régionales au sein de l'enseignement

1.1. Du déni de reconnaissance à l'intégration des langues régionales par l'Éducation nationale

Historiquement, les langues régionales des Outre-mer ont souffert d'un déni de réalité et de reconnaissance au sein de la République française. Longtemps porteuse d'une politique de relégation des langues régionales, l'école a participé activement à la « francisation » des territoires. Depuis une cinquantaine d'années, une volonté militante a permis la reconnaissance progressive de ces langues jusqu'à la mise en place relativement récente à l'échelle historique d'un enseignement.

La loi Deixonne du 11 janvier 1951¹⁰³, puis la loi du 2 août 1984 relative aux régions de **Guadeloupe, Guyane, Martinique** et de **La Réunion**, qui encourage en plusieurs de ses articles, des activités éducatives en matière de langues et de cultures régionales, ont été des jalons essentiels. Les langues régionales n'acquerront droit de cité que tardivement, dans les années quatre-vingt-dix, suite au constat d'un échec scolaire important. Inscrites sur la liste des langues de France depuis seulement 1999, le statut et la place des langues régionales dans l'enseignement sont loin d'être pleinement légitimes. **Si la loi Deixonne a été le premier cadre législatif autorisant**

103 Pour mémoire, la loi 51-46 du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, dite loi Deixonne, est la première loi française autorisant l'enseignement des langues régionales de France. Initiée par M. Maurice Deixonne, la loi autorisa l'enseignement facultatif de certaines langues régionales : le basque, le breton, le catalan et l'occitan. Le corse comme les langues ultramarines en furent écartés.

l'enseignement facultatif de certaines langues régionales, les langues des Outre-mer n'ont en réalité été intégrées au dispositif que partiellement et avec plus de trente ans de retard par rapport aux langues présentes dans l'hexagone : en 1981 pour le tahitien, en 1992 pour les langues mélanésiennes (l'ajjié, le drehu, le nengone et le paicî) et en 2002 pour le créole. L'enseignement des langues régionales dans le cadre de l'enseignement scolaire n'a donc tout au plus qu'une trentaine d'année et souvent moins.

De façon générale dans les Outre-mer, et cela depuis très longtemps, les particularités linguistiques des élèves n'ont pas été prises en compte par l'Éducation nationale. La scolarisation uniquement en français a été perçue comme le moyen privilégié de promotion sociale et étendue à l'ensemble de la population avec la départementalisation de 1946. Les parents se sont mis à interdire aux enfants de parler leur langue maternelle et ceux-ci étaient punis s'ils la parlaient à l'école, subissant des vexations et une dévalorisation qu'ont connues les diverses langues régionales en France. Or, toutes les recherches en linguistique et en didactique des langues depuis une trentaine d'années montrent que l'on apprend mieux une autre langue si l'on maîtrise bien sa langue maternelle et si on l'apprend en lien avec celle-ci¹⁰⁴.

Les programmes de recherche sur l'école plurilingue Outre-mer ont montré les effets très positifs de la valorisation de la langue maternelle pour l'apprentissage du français à l'école : confiance en soi, développement personnel et réussite scolaire. De même, la mobilisation des parents d'élèves en faveur de l'apprentissage des langues régionales permet de renforcer l'investissement scolaire des élèves. L'expérimentation des écoles plurilingues d'Outre-mer (ECOLPOM)¹⁰⁵ a montré que l'enseignement du français en correspondance avec les langues régionales est très bénéfique pour la réussite des élèves. Il est désormais acquis qu'apprendre une langue n'implique pas d'en délaisser une autre et que les retombées du plurilinguisme permettent une meilleure intégration sociale. On peut souligner aussi l'intérêt du plurilinguisme précoce pour le développement intellectuel (fonctions exécutives, compétences métalinguistiques), pour la construction identitaire et l'acquisition ultérieure d'autres langues¹⁰⁶.

104 Voir les travaux d'Isabelle Nocus, Jacques Vernaudo et Mirose Paia : *L'école plurilingue en Outre-mer : apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre*, Presses universitaires de Rennes, 2014. Cet ouvrage dresse un état des lieux de la recherche française sur le plurilinguisme précoce à l'école et sur la prise en compte des langues maternelles ou d'origine des élèves dans les collectivités françaises d'Outre-mer (Nouvelle-Calédonie, Polynésie française et Guyane), dans un champ encore largement dominé par les perspectives anglophones nord-américaines. Il constitue une comparaison inédite entre trois collectivités dont les citoyens « autochtones » ont vu certaines de leurs revendications scolaires, linguistiques et culturelles, prises en compte à l'école depuis quelques années.

105 Ce programme a été financé par l'Agence nationale de la recherche (ANR) et a concerné trois territoires en Outre-mer : Nouvelle-Calédonie, Polynésie française et Guyane.

106 Entretien avec Jacques Vernaudo.

1.2. Prendre en compte la langue des élèves permet de remédier à l'échec scolaire

Le plurilinguisme peut devenir un atout de réussite scolaire pour les élèves et aider à une meilleure insertion socio-économique des jeunes car les niveaux d'échecs constatés depuis des décennies doivent alerter sur l'ampleur du problème. Les Académies d'Outre-mer sont celles qui ont les moins bons résultats aux évaluations nationales. La mise en évidence de ces difficultés scolaires massives n'est pas récente puisqu'on la retrouve dans des rapports ministériels dès les années 1980. Si de nombreux facteurs peuvent expliquer cet état de fait¹⁰⁷, les travaux scientifiques récents ont montré que la question de la prise en compte des langues vernaculaires à l'école est essentielle pour la réussite des élèves. Or, dans le système scolaire français, la maîtrise de la langue française reste le facteur privilégié de la réussite scolaire. La connaissance et la maîtrise de la langue sont des facteurs importants de la réussite scolaire et plus largement de l'insertion sociale et professionnelle, de l'accès à la culture et aux débats d'idées, à la citoyenneté, et donc de cohésion sociale.

Longtemps les langues régionales ont été accusées d'être responsables des difficultés scolaires et sociales rencontrées par les jeunes dont la langue maternelle est une langue vernaculaire. L'Éducation nationale applique les mêmes programmes scolaires nationaux et les mêmes méthodes pédagogiques sans tenir suffisamment compte du contexte sociolinguistique et culturel. **Les dispositifs d'accueil en langue régionale sont concentrés dans l'école maternelle et certains territoires seulement, sans qu'un parcours scolaire en langue régionale soit proposé aux élèves.** Les avancées dans ce domaine sont relativement tardives, inégales entre les territoires et ne sont pas encore généralisées à l'heure actuelle, notamment en **Guyane** et à **Mayotte**. La méconnaissance des langues et cultures des enfants, l'inadaptation de l'offre scolaire aux besoins d'accompagnement des élèves génèrent donc un échec scolaire massif. De très nombreux enfants et jeunes ultramarins décrochent de leur scolarité parce que dès le départ l'enseignement n'est pas adapté et ne prend pas en compte leur langue maternelle et leur culture. En 2009, le rapport parlementaire du député Éric Doligé¹⁰⁸ soulignait qu'un quart à la moitié des jeunes des DROM sortaient du système scolaire sans aucun diplôme ni qualification. La

107 Si ces territoires souffrent de difficultés socio-économiques importantes, qui pèsent sur la réussite scolaire des élèves, celles-ci ne permettent d'expliquer que pour partie les difficultés scolaires auxquelles sont confrontés les élèves. Une récente étude du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) montre que les difficultés sur le plan scolaire se concentrent dans certains espaces à dominante d'économie agricole en crise, sous faible influence urbaine et touristique. À l'inverse, les aires urbaines, les pôles et les couronnes des capitales régionales, connaissent un risque d'échec scolaire moins intense à l'échelle des Outre-mer, mais comparable à celui des zones les plus en difficulté de l'hexagone. Cité dans : *Éducation et territoires éclairage sur certaines des inégalités scolaires d'origine territoriale en France*, Amandine Blanchard-Schneider, Hugo Botton, Virgile Miletto, Patrice Caro, CNESCO et Normandie Université, UNICAEN, CNRS ESO, octobre 2018.

108 Éric Doligé, *Les DOM, défi pour la République, chance pour la France, 100 propositions pour fonder l'avenir*, Rapport d'information n° 519 (2008-2009) fait au nom de la Mission commune d'information Outre-mer, déposé le 7 juillet 2009.

mission parlementaire constatait que la prise en compte des contextes locaux dans les méthodes pédagogiques restait encore très limitée¹⁰⁹.

Les conséquences sont que l'illettrisme est un phénomène de grande ampleur dans les DROM. Selon les résultats de l'enquête menée lors des Journées Défense et Citoyenneté de 2017¹¹⁰, à 17-18 ans, 72,23 % des jeunes Mahorais sont en difficulté de lecture, 45,50 % des jeunes Guyanais, 34,53 % des Martiniquais, 30,33 % des Guadeloupéens, et 25,99 % des Réunionnais, pour 11,56 % des jeunes Français dans leur ensemble. Aucun des cinq départements n'affiche un taux inférieur à 25 %, et le niveau d'illettrisme est, partout, près de deux à quatre fois supérieur à celui des jeunes de l'hexagone. Au-delà des conditions d'apprentissage souvent déplorables, du niveau de pauvreté de la population, il faut prendre en compte le facteur linguistique qui est largement sous-estimé dans l'analyse des facteurs.

Encadré 1 : Le défi de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ultramarins

Dans son avis sur *Le défi de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ultramarins*¹¹¹, notre assemblée posait clairement le diagnostic en 2015 et pointait déjà le fait que les inégalités constatées dans le système scolaire en Outre-mer se manifestent fortement, dès le primaire, par l'absence de maîtrise des savoirs fondamentaux. Le manque de pratique du français dans la vie familiale des enfants est l'une des raisons qui nourrissent cet échec. À cela s'ajoute un début du parcours scolaire tardif pour la plupart des élèves avec un taux de scolarisation en maternelle très faible.

Notre assemblée préconisait : « *que l'ensemble des acteurs concernés prennent toutes les mesures nécessaires à l'amélioration des conditions de scolarisation des enfants ultramarins à partir de deux ans afin de faciliter la maîtrise du français chez les plus jeunes, une bonne articulation avec les langues vernaculaires et prévenir l'illettrisme* ». Le CESE recommandait que « *tous les enseignants dans les territoires ultramarins reçoivent obligatoirement, en amont de l'année scolaire, une initiation aux principales langues vernaculaires et aux cultures du territoire dans*

109 Parmi les causes les plus couramment avancées de cet échec scolaire massif, figurait principalement le décalage avec l'environnement culturel. L'enseignement des langues créoles était encore très peu développé : au total, seulement 8,67 % des élèves guyanais et 1,31 % des élèves martiniquais pratiquaient une langue régionale à l'école.

¹¹⁰ *Journée Défense et Citoyenneté 2017 : plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture, Élèves et apprentis*, Études et statistiques de la DEPP, Note d'information, n° 18, 10 mai 2018.

¹¹¹ Eustase Janky, *Le défi de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes ultramarins*, avis et rapport du CESE, février 2015, pp. 12 et 13.

lequel ils travaillent», que « les nouvelles Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) initient dans les Outre-mer les futurs professeurs des écoles à l'inter-culturalité et aux langues vernaculaires » et « de mettre à la disposition des enseignants des personnes parlant à la fois le français et la langue vernaculaire pour les aider dans leurs enseignements ».

2. Les langues régionales dans le dispositif de l'Éducation nationale

Dans les Outre-mer, les situations très diverses de plurilinguisme doivent être prises en compte, ainsi que la cohabitation de la langue maternelle avec le français, seule langue officielle et langue principale de scolarisation. Alors que dans l'hexagone, l'introduction à l'école des langues régionales est considérée comme venant en appui d'une transmission familiale en recul, dans les Outre-mer où les langues des élèves sont encore davantage transmises dans le cadre familial, cette introduction est destinée à faciliter l'entrée dans la scolarité d'élèves allophones vers le français, langue de scolarisation.

2.1. L'intégration des langues régionales aux cursus scolaires de l'Éducation nationale dans les départements et régions d'Outre-mer

L'un des axes principaux de l'action du ministère de l'Éducation nationale consiste dans une attention particulière à l'enseignement des langues vernaculaires et à la place à l'école des langues parlées dans les familles. Le cadre législatif¹¹² prévoit que les langues et cultures régionales appartenant au « patrimoine de la France », voient leur enseignement favorisé prioritairement dans les régions où elles sont en usage. **La loi de juillet 2013 pour la refondation de l'école dispose qu'un enseignement dans une autre langue que le français est possible à condition que celui-ci n'excède pas la moitié du temps scolaire et que le français reste la langue dominante de l'enseignement.** Cet enseignement peut être dispensé tout au long de la scolarité selon des modalités définies par voie de convention entre l'État et les collectivités territoriales où ces langues sont en usage. Les familles sont informées des différentes offres d'apprentissage des langues et cultures régionales.

L'objectif assigné aux Rectorats est de faire progresser les résultats scolaires des territoires ultramarins dans la maîtrise de la langue et des apprentissages fondamentaux. L'Éducation nationale s'appuie sur le bagage linguistique des enfants pour les faire réussir. L'apport des langues vernaculaires est pris comme un vecteur d'apprentissage, et la prise en compte des aspects linguistiques et culturels vient en complément. Cette action éducative et culturelle est conduite par la Direction générale de l'enseignement

¹¹² Article L. 312-10 du Code de l'éducation.

scolaire (DGESCO)¹¹³, en lien avec la Délégation générale à la langue française et aux langues de France (DGLFLF), service du ministère de la Culture et de la communication. Le partenariat vise à mettre en cohérence les objectifs pédagogiques avec les objectifs de valorisation culturelle.

Le ministère de l'Éducation nationale propose ainsi deux cursus d'enseignement distincts d'« accueil en langue régionale » et d'« enseignement des langues et cultures régionales ». La politique d'implantation et de développement de ces enseignements relève des compétences des Recteurs des académies d'Outre-mer, en collaboration avec les collectivités territoriales. Elle s'inscrit plus largement dans la politique globale des langues vivantes des académies concernées.

À travers les différents enseignements proposés, le ministère affirme sa volonté de rompre avec une période de non-reconnaissance et non-prise en compte des langues régionales à l'école. Les objectifs officiels attendus sont : de favoriser le respect des cultures, des histoires et donc des enfants et de leurs familles ; le développement de la pratique orale ; l'élévation du niveau de maîtrise de la langue française ; un sens donné aux apprentissages ; et une augmentation de la motivation pour apprendre. Deux agrégations de langue régionale ont été créées en février 2017, en créole et en tahitien.

(a) L'accueil en langues régionales

L'accueil en langues régionales, dites aussi « maternelles », est présent dans les premières années de scolarisation, à l'école maternelle uniquement. L'enseignement, en tout ou partie en langue régionale, est utilisé pour faciliter la scolarisation des élèves allophones. Les enseignants sont encouragés à s'appuyer sur la langue d'origine des élèves pour favoriser leur apprentissage du français, en multipliant les contacts et interactions entre les deux langues. L'approche est pragmatique, afin de s'efforcer de répondre aux besoins des élèves. Les enfants passent progressivement au français dans le cadre des apprentissages. Au cours du cursus de maternelle, les équilibres s'inversent entre la pratique de la langue maternelle et le français. L'apprentissage de la lecture et de l'écriture se fait en français. Les langues intégrées par ce dispositif d'accueil en langue maternelle sont :

113 Une mission langue française et langues de France existe au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) qui s'occupe de définir la politique et les orientations pédagogiques pour les écoles et les lycées dans toutes les dimensions de l'enseignement scolaire. Cette mission travaille en relation avec le ministère de la Culture et de la communication. Les questions de maîtrise de la langue française, de l'illettrisme et des langues régionales sont traitées par cette mission sous l'angle pédagogique. Il existe également une mission Outre-mer qui a une approche territoriale de la politique d'enseignement pour le suivi des réformes en lien avec les collectivités ultramarines. Cette structure d'appui et de coordination existe à l'Éducation nationale mais pas dans d'autres administrations. Les relations sont constantes avec les Rectorats et Vice-rectorats d'Outre-mer. Une échéance annuelle, lors du dialogue de gestion et de performance, permet de faire le point sur la situation des établissements et des élèves. La reconnaissance des langues par le ministère de la Culture et de la communication est toutefois plus large que celles retenues dans le cadre de l'enseignement.

en **Guyane**¹¹⁴, les langues amérindiennes (wayana, kalina, parikwaki, teko, wayampi), les langues bushinenguées et le hmong ; à **Mayotte**, le shimaoré et le shibushi ; et en **Nouvelle-Calédonie**, le fwâi, le cémuhi, le haeke, le yuanga, le nêlêmwa, le numèè.

(b) *L'enseignement des langues et cultures régionales*

L'enseignement des langues et cultures régionales est présent dans certaines académies, de l'école maternelle jusqu'au lycée. Les enseignements des langues et cultures régionales, et bilingue en langue française et régionale, ont été réactualisés par une circulaire du 12 avril 2017 qui dresse la liste des langues qui s'inscrivent dans les programmes du ministère : créole, polynésien, kanak, wallisien et futunien¹¹⁵. Ces enseignements peuvent être proposés en option dans certains établissements, du primaire au lycée et évalués aux examens des diplômes nationaux du Brevet et du Baccalauréat. Deux modes d'enseignement existent :

- un **enseignement de la langue et de la culture régionales**, en maternelle parfois et à l'école élémentaire, sous la forme d'un enseignement extensif (partage de l'horaire hebdomadaire consacré aux langues vivantes entre la langue régionale et une langue étrangère) ou renforcé (jusqu'à 3 heures environ par semaine, en incluant des activités menées dans la langue régionale). Cet enseignement peut se poursuivre au collège par un enseignement facultatif (Langue vivante 2) et au lycée (LV2, LV3).
- le second est un **enseignement bilingue en langue française et en langue régionale**. Cet enseignement peut être proposé dès l'école maternelle, à l'école élémentaire, puis dans les sections « langues régionales » au collège et au lycée. Les apprentissages sont menés en français et en langue régionale pour une partie importante des horaires hebdomadaires (n'excédant cependant pas la moitié du temps de classe) dans plusieurs domaines d'enseignement.

Les académies de la **Guyane** et de la **Guadeloupe** proposent un enseignement de créole à base lexicale française, de la maternelle au lycée, qui concerne dans le 1^{er} degré pour environ 500 élèves en **Guyane**, 5 082 en **Guadeloupe**, 695 à **La Réunion** (dont 35 suivent un enseignement intensif dit « bilingue »), et dans le secondaire, 5 637 élèves en **Guadeloupe** et 660 à **La Réunion**.

114 Ce dispositif qui repose essentiellement sur l'apport des intervenants en langue maternelle (ILM), est prévu par l'article L.321-4 du Code de l'éducation : « *Dans les académies d'Outre-mer, des approches pédagogiques spécifiques sont prévues dans l'enseignement de l'expression orale ou écrite et de la lecture au profit des élèves issus de milieux principalement créolophone ou amérindien* ». La Guyane a le plus de recul sur ce dispositif où il est pérennisé depuis 2012. Le dispositif de plurilinguisme a de forts points communs avec les intervenants en langue maternelle. Les enseignants en langue maternelle sont recrutés localement, et un doublement du nombre de postes est prévu dans le cadre du plan Guyane. Une montée en compétence des intervenants leur permet d'intégrer progressivement le corps des professeurs des écoles. Un effort est également fait pour permettre aux enseignants locuteurs de revenir sur leur territoire. Le dispositif plurilingue existe également à Wallis-et-Futuna.

115 Cinq langues ou groupes de langues sont concernés : le créole, le tahitien, les langues mélanésiennes (l'ajjié, le drehu, le nengone, le paicî) le wallisien et le futunien (circulaire relative à l'enseignement des langues et cultures régionales du 12 avril 2017).

Un dispositif expérimental de classes bilingues français/créole guyanais à parité horaire a été mis en place, depuis 2008, en **Guyane**. Dix écoles sont actuellement concernées, toutes localisées dans l'île de Cayenne et à Kourou. Le dispositif s'étend de la grande section au CM2 et concerne 17 classes soit environ 500 élèves¹¹⁶.

Le CESE attire l'attention sur la nécessité d'évaluer ce dispositif.

2.2. Des politiques éducatives autonomes dans les collectivités d'Outre-mer et en Nouvelle-Calédonie

La situation dans les collectivités d'Outre-mer (COM) de **Polynésie française**¹¹⁷ et de **Wallis-et-Futuna**¹¹⁸, comme en **Nouvelle-Calédonie**¹¹⁹, est à bien des égards, très différente. **Les statuts de ces territoires délèguent tout ou partie de la compétence éducative aux collectivités, permettant l'adaptation des programmes aux réalités culturelles et linguistiques dans le domaine de l'enseignement des langues. Ce sont les seules collectivités de la République qui disposent en matière scolaire, d'une compétence transférée ou d'une gestion déléguée, ainsi que d'un pouvoir d'adaptation des programmes, à l'exception de l'enseignement supérieur.** Toutefois, les caractéristiques fondamentales des systèmes éducatifs sont restées assez similaires à celles de l'hexagone.

La **Polynésie française** a adopté une Charte de l'éducation en 1992, annexée à la loi de Pays, puis révisée en 2016, marquant les engagements fondamentaux de l'assemblée de la **Polynésie française**. L'un des axes importants est la valorisation des langues polynésiennes et du plurilinguisme. L'École met en place une stratégie adaptée à une éducation plurilingue. Les langues d'origine des élèves sont valorisées. L'enseignement d'une des langues polynésiennes est proposé tout au long de la scolarité. Des programmes d'enseignement pris en conseil des ministres définissent à chaque étape de la scolarité les niveaux de connaissances et de compétences à atteindre ainsi que les dispositifs pédagogiques. La mise en place d'un programme personnalisé de réussite linguistique peut être proposée dans le cadre des Programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE).

116 Une expérimentation pédagogique et didactique bilingue en cycle 2 a été lancée à la rentrée scolaire 2017 pour les langues kalina et wayana à l'école Yanamalé d'Awala, à l'école Yukaluwan d'Iracoubo et dans les écoles de Taluhen, Antekum, Kayodé et Elavé sur le Haut-Maroni.

117 Le statut spécifique de la Polynésie française lui confère la compétence éducative. La Constitution indique dans son article 72-3 que la Polynésie française est une collectivité d'Outre-mer. La loi organique du 27 février 2004 dispose que l'éducation est prise en charge au sein du Gouvernement par un ministre.

118 À Wallis-et-Futuna, l'État délègue la mise en œuvre de sa compétence éducative concernant l'enseignement primaire à la mission catholique. Le Vice-recteur assume le contrôle de l'obligation scolaire, ainsi qu'une mission de conseil et de contrôle pédagogique des maîtres et des enseignements. Il peut conjointement avec le directeur de l'enseignement catholique adapter les programmes scolaires pour tenir compte des spécificités du territoire, en particulier pour ce qui concerne l'enseignement des langues régionales.

119 La loi organique du 19 mars 1999 relative à la Nouvelle-Calédonie donne la compétence de l'enseignement primaire, et secondaire depuis 2011, public à la Collectivité de Nouvelle-Calédonie, notamment les programmes, sous réserve de la compétence des provinces pour leur adaptation en fonction des réalités culturelles et linguistiques, la formation des maîtres et le contrôle pédagogique. Les Provinces sont chargées de la gestion administrative des instituteurs et professeurs des écoles, l'établissement de la carte scolaire, l'octroi de bourses, les aides scolaires et subventions, l'adaptation des programmes aux réalités culturelles et linguistiques (dans le domaine de l'enseignement des langues kanak ou les programmes adaptés en histoire, géographie, éducation civique et arts plastiques notamment), la gestion des internats, construction, et l'équipement des collèges.

La **Nouvelle-Calédonie** est compétente pour les programmes du premier degré, mais en pratique c'est l'État, au niveau national, qui continue à exercer la responsabilité pour le second degré. Les langues kanak ont été reconnues comme langues régionales par des arrêtés du 20 octobre 1992. Celles-ci sont enseignées à l'école maternelle et l'école primaire à titre optionnel. Quatre de ces langues font l'objet d'une épreuve facultative au Baccalauréat. L'enseignement s'intègre dans le dispositif général des langues vivantes, qui propose l'offre linguistique de onze langues régionales dont quatre langues kanak : l'ajjié, le drehu, le nengone et le paicî. Fortes de cette reconnaissance, elles trouvent une place importante au titre des priorités éducatives. Une formation de Licence, mention Langues, Littératures et Civilisations étrangères régionales (LLCER) spécialité Langues océaniques est proposée par l'Université de la **Nouvelle-Calédonie**. Elle a été créée sous la forme d'un Diplôme d'études universitaires générales (DEUG) en 1999, complété par une licence en 2001. Chaque semestre, les étudiants choisissent deux langues parmi les quatre offertes en épreuve du Baccalauréat soit une de la Grande Terre (ajjié ou paicî) et une des Îles Loyauté (drehu ou nengone). Les langues kanak sont également représentées dans la filière « Langues océaniques » de l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO), à Paris, pour le drehu.

Carte 3 : L'enseignement LCK dans les établissements publics du 2nd degré



Source : Vice-rectorat de Nouvelle-Calédonie, 2018.

B - Le long processus de mise en œuvre de l'enseignement des langues régionales dans les territoires

1. L'organisation de l'enseignement selon les territoires

1.1. Synthèse par territoire

(a) La Guadeloupe

Le nombre d'élèves scolarisés qui apprennent le créole ne dépasse pas 10 % des effectifs. Ce sont, pour une grande partie d'entre eux, les enfants de personnes qui font un choix militant de défense de la langue créole qui suivent ces enseignements. Deux dispositifs sont présents : Langue et culture régionale et Enseignement du créole langue étrangère. Cependant, seuls 5% des élèves bénéficient d'un enseignement du créole selon les modalités suivantes : un dispositif d'information et de sensibilisation dans le cadre du dispositif Langues et cultures régionales (LCR), et un dispositif d'apprentissage du créole langue vivante étrangère, ce deuxième dispositif étant largement supplanté par l'apprentissage de l'anglais, plus prestigieux.

En **Guadeloupe**, l'enseignement du créole dépend de l'initiative et de l'engagement individuel des enseignants, suivant les projets d'école. Il est assuré par des enseignants « qualifiés », « habilités » ou « certifiés ». Les formations sont assurées à l'ESPE, par un cursus spécifique au terme duquel une commission spécifique délivre les habilitations, et la préparation au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) de Langues et cultures régionales (LCR). En 2007-2008, 2 046 élèves recevaient à l'école élémentaire, un enseignement du créole variant entre une heure et demie et trois heures hebdomadaires. Il est en augmentation, de même qu'au collège et au lycée où son enseignement est plus répandu.

La création d'un CAPES et d'une agrégation de créole a permis de mettre en place une formation dans l'enseignement supérieur, mais il n'existe pas de manuel scolaire de créole. Les objectifs de l'enseignement en langues créoles doivent comprendre la transmission des cultures. Il faudrait adapter les méthodes d'enseignement, non pas en reprenant celles de l'enseignement des langues étrangères, mais en utilisant des techniques d'apprentissage qui permettent de s'adapter au plurilinguisme. Il faudrait apprendre aux élèves à lire et à écrire le créole pour valoriser cette langue et en enseigner la grammaire.

(b) La Martinique

En Martinique, le créole est plutôt une seconde langue maternelle par rapport au français. Il est enseigné dans le primaire, dans le cadre des langues et cultures régionales (LCR), en option, et s'y trouve en concurrence avec les langues étrangères (anglais, espagnol). L'offre d'enseignement est faible au collège où le créole est considéré comme une langue vivante (LV3). La formation s'est très fortement investie depuis sa création, dans la préparation au CAPES. Depuis février

2011, une convention de partenariat État/ Région officialise l'apprentissage de la langue créole.

(c) *La Guyane*

Depuis plus de 40 ans, les linguistes, en particulier M. Michel Launey, ont alerté les pouvoirs publics sur l'inadaptation de l'école aux réalités linguistiques de la population guyanaise à scolariser¹²⁰. La prise en compte des langues et cultures maternelles des élèves par l'Éducation nationale n'est intervenue que récemment, trouvant notamment ses fondements dans la reconnaissance du créole comme langue régionale et des droits des populations amérindiennes. Le ministère de l'Éducation nationale a mis en place un dispositif pour former les enseignants au « français langue de scolarisation » (FLSco¹²¹) et une quarantaine d'intervenants en langue maternelle ont été recrutés afin de faciliter l'entrée dans la scolarisation en langue régionale (ILM, voir encadré ci-dessous, 42 pour 2 250 élèves en 2016, mais les Accords de **Guyane** de 2017 ont acté le doublement du nombre d'ILM). Il existe également 18 unités pédagogiques pour élèves allophones arrivants¹²² dans des écoles et cinq dans des collèges.

Pour ce qui est des langues amérindiennes, le programme « Médiateurs Culturels et Bilingues » en vigueur depuis 1998, vise à former des locuteurs natifs pouvant assurer quelques heures par semaine, l'accueil des enfants lors de leurs premiers contacts avec l'école (enseignements de deux fois 30 minutes par jour, soit 5 heures par semaine). Un effort de formation initiale et continue est en place pour habiliter sur le plan pédagogique, les Médiateurs Culturels et Bilingues locuteurs de ces langues. Un développement de ce dispositif est en cours avec l'ouverture d'une petite section de maternelle à parité horaire français/kalina dans une école d'Awala.

La prise en compte des langues des élèves se heurte en Guyane à la très grande hétérogénéité des situations et des publics scolaires. Sur la vingtaine de langues parlées par plus de 1 % de la population vivant en **Guyane**, les différents dispositifs mis en place par l'Éducation nationale concernent 7 ou 8 d'entre elles, ce qui couvre environ la moitié de la population guyanaise, pas l'ensemble des locuteurs de ces langues et encore moins toutes les écoles. Le dispositif des Médiateurs Culturels et Bilingues ne touchait ainsi en 2006 que 22 %¹²³ des écoles du département. L'ouverture d'autres filières bilingues est toutefois programmée par le Rectorat de **Guyane**.

120 Sophie Alby, Isabelle Léglise. *L'enseignement en Guyane et les langues régionales : réflexions sociolinguistiques et didactiques*, Marges Linguistiques, M.L.M.S. Publisher, 2006, pp. 245-261.

121 Le français langue de scolarisation vise à former les enseignants à l'enseignement du français à des non-francophones en tant que facteur d'insertion dans un cursus scolaire ou universitaire.

122 Ce dispositif existe dans certains territoires et concerne les élèves primo-arrivants scolarisés à l'école maternelle principalement. Dans le contexte guyanais, celui-ci vise principalement à faciliter la scolarisation des élèves allophones et s'inscrit dans les politiques globales des académies concernées permettant une adaptation au public scolarisé. Les intervenants sont encouragés à s'appuyer sur la langue d'origine des élèves pour faciliter les interactions en langues vernaculaire et française.

123 Sophie Alby, Isabelle Léglise, *L'enseignement en Guyane et les langues régionales : réflexions sociolinguistiques et didactiques*, Marges Linguistiques, M.L.M.S. Publisher, 2006, pp. 245-261.

Encadré 2 : Les dispositifs de scolarisation en langue régionale en Guyane

Deux dispositifs scolaires bilingues coexistent en **Guyane** : le dispositif des intervenants en langue maternelle (ILM), et un dispositif à parité horaire français-créole guyanais.

Le dispositif des intervenants en langue maternelle est né en 1998 d'une expérimentation menée en concertation par le Rectorat de **Guyane** et l'Institut de de recherche pour le développement (IRD). Les éducateurs faisaient le constat alarmant qu'un grand nombre d'enfants arrivaient à l'école sans aucune connaissance du français, que le corps enseignant était mal préparé à la scolarisation de ces enfants, que les programmes étaient peu adaptés, et que cette situation produisait un échec scolaire très important. Il devenait indispensable de recruter des aides-éducateurs, médiateurs culturels bilingues, qui interviendraient en langue maternelle à l'intention des élèves allophones. Ainsi, les ILM n'assurent pas à proprement parler un enseignement de la langue, mais plutôt des activités en langue maternelle à l'oral, prioritairement dirigées vers les classes de maternelle. Leur fonction est de favoriser le développement de la parole et la pensée des élèves en langue maternelle, d'être le représentant dans l'école de la culture des enfants, et d'être l'intermédiaire entre famille et école. Implantés dans les petites classes, ils permettent de s'appuyer sur le bilinguisme des élèves afin de faciliter leur entrée dans la scolarisation et dans l'apprentissage du français. La place donnée à la langue et à la culture des enfants et des parents permet aussi une meilleure intégration de l'école dans le quotidien des familles.

La **Guyane** a ainsi vu le recrutement des premiers intervenants en langue maternelle en langues wanana et kali'na en 1998, puis palikur en 2003 à Saint-Georges et en 2009 à Macouria, puis en teko, hmong et saamaka, et enfin portugais. À l'issue de l'expérimentation, le Rectorat a eu la charge des aides-éducateurs qui devinrent des contractuels en contrat aidés puis des instituteurs suppléants. Le nombre d'ILM s'est accru de façon à peu près régulière, jusqu'à 40 pour une vingtaine d'établissements et le corps des ILM s'est considérablement renouvelé (en 2017, 7 seulement des ILM en fonction étaient déjà en poste avant 2007). Selon Michel Launey, linguiste et initiateur de ce dispositif, « ces premières années avaient vu une formidable

dynamique interculturelle entre les stagiaires, créant une solidarité et un ensemble d'affinités et de collaborations croisées propices à l'inventivité et la productivité dans l'élaboration de démarches et de matériels pédagogiques »¹²⁴. Un grand nombre d'outils pédagogiques ont été produits, notamment des supports d'enseignement numériques en langues régionales.

En 2016, le Rectorat de Cayenne a adressé au ministère de l'Éducation nationale un projet décennal dont l'un des volets est celui de l'enseignement des et en langues maternelles. Parmi les objectifs figurent le renforcement de la part d'enseignements aux enfants dans une langue qu'ils comprennent pendant au moins 6 à 8 ans de la scolarité, la création d'un vivier de professeurs des écoles formés à exercer dans des classes bilingues selon une habilitation de professeurs des écoles locuteurs et une professionnalisation des ILM, et le développement des partenariats avec les systèmes éducatifs sud-américains et ultramarins. Le pilotage du dispositif est assuré par un inspecteur de l'Éducation nationale premier degré des langues maternelles, poste qui a été créé à la rentrée 2016-2017. Il a été renforcé par une équipe composée de formateurs experts dans les langues amérindiennes et les créoles bushinengués.

Le second dispositif Langues et cultures régionales (LCR) est présent depuis 1986. Il prévoit un enseignement de 1 à 3 heures hebdomadaires dans plus de 300 classes, avec une expérience récente d'extension à la parité horaire. Il est enseigné dans le second degré et peut être choisi en option au baccalauréat. Trois filières de formation en licence et maîtrise de Langues et cultures régionales à l'Université de **Guyane** et un CAPES en langue créole, permettent de prolonger le dispositif dans l'enseignement supérieur et de former de futurs enseignants bilingues.

La place des langues fait partie des demandes des peuples autochtones en **Guyane** et cette revendication a été reprise lors des mouvements sociaux de mars 2017. Ainsi, l'augmentation du nombre d'ILM figurait parmi les revendications exprimées lors des manifestations. Le gouvernement y a donné suite en décidant la création de 40 nouveaux postes. Si le ministère de l'Éducation nationale s'est mobilisé pour développer les classes bilingues, le chemin est encore

124 Michel Launey et Odile Lescure, « Les intervenants en langue maternelle (ILM) : un dispositif innovant », *Langues et cité*, septembre 2017.

long pour favoriser les interactions dans l'ensemble des services publics. Ni l'État, ni la collectivité territoriale de **Guyane** (CTG) ne se sont pour le moment véritablement emparés des questions linguistiques.

Dans le cadre de l'accord de Guyane du 21 avril 2017, l'État a décidé le doublement du nombre des ILM dans les écoles dès la rentrée 2017, soit 80 emplois. Au cours de l'année scolaire 2017-2018, le recrutement des ILM a été accéléré avec le repérage systématique des personnes ressources dans chacune des langues et la constitution d'un vivier de personnels. Afin de renforcer leur formation, il leur a été proposé une formation au Diplôme universitaire des sciences de l'éducation et de la formation (DUSEF), diplôme universitaire de niveau bac +2 qui leur permet une poursuite de cursus en licence de sciences de l'éducation. Une convention a été signée entre l'Université de **Guyane** et le Rectorat leur permettant de suivre ce parcours dont l'objectif est de les faire accéder au statut de professeur des écoles *via* un master en alternance. En 2016, sur les 40 ILM en fonction, 7 ont suivi cette formation au DUSEF. L'objectif affiché est de passer du statut d'intervenant à celui d'enseignant avec un statut de professeur des écoles. Parallèlement, depuis l'année scolaire 2017-2018, le rectorat conduit une campagne d'habilitation de professeur des écoles en langues amérindiennes et en bushinengué pour délivrer entre 15 et 20 habilitations supplémentaires.

Piste de réflexion 4 :

Le CESE souligne l'intérêt du recours aux intervenants en langue maternelle (ILM). Ce dispositif doit être évalué scientifiquement afin de mesurer l'efficacité de l'accompagnement linguistique sur les acquis des élèves, en prenant en compte les aspects linguistiques et le bien être des élèves à l'école.

La formation ainsi que les conditions d'emploi et d'encadrement des intervenants de langue maternelle doivent être améliorées par le Rectorat de Guyane, compte tenu des décisions prises en faveur de la pérennisation du dispositif suite à l'accord de Guyane du 21 avril 2017.

Après son évaluation, si celle-ci s'avère positive, le dispositif devrait être étendu à d'autres territoires, notamment à Mayotte, où les besoins d'accompagnement des élèves allophones lors de l'entrée dans la scolarité, sont analogues.

(d) *La Réunion*

Depuis 2001, le créole réunionnais est intégré officiellement dans la liste des langues régionales bénéficiant de la loi Deixonne du 11 janvier 1951 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux. Depuis cette date, les établissements scolaires du secondaire proposent une option « Langue et culture régionales » qui intègre l'enseignement de la langue créole. L'enseignement du créole existe à l'école maternelle, cependant il n'existe pas d'incitation scolaire pour valoriser l'enseignement du créole à l'école élémentaire. Le dispositif Langues et cultures régionales (LCR) propose une sensibilisation au créole : une heure hebdomadaire maximum, son enseignement sous forme d'option (horaires d'après les modalités fixées par les écoles) ou un enseignement bilingue (à parité). Une centaine d'enseignants ont obtenu une habilitation en 2008, mais seules 4 classes de l'enseignement primaire, soit 1 % des élèves réunionnais sont concernés par cet enseignement. L'enseignement à parité horaire n'est expérimenté qu'en maternelle et compte 8 classes en 2008. Au collège et au lycée, il est possible de choisir le créole comme langue vivante obligatoire ou facultative en option au baccalauréat. Le créole est présent dans la formation initiale et continue à l'université : préparation du concours de recrutement des professeurs des écoles avec mention Langues et cultures régionales (LCR) ou bilingue, préparation au certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES).

(e) *Mayotte*

Toute l'île de Mayotte est classée en Réseau d'éducation prioritaire (REP+). Pour la grande majorité des élèves le français est la langue seconde et un tiers environ de ceux-ci est « non-lecteur » en français et « non-scripteur » à l'entrée en 6^e. Tous les enseignants et personnels de direction nouvellement affectés intègrent une formation continue sur le français de scolarisation délivrée par les Centres académiques pour la scolarisation tant des élèves allophones nouvellement arrivés que des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (CASNAV).

Depuis 2013, le dispositif d'« Éveil aux langues » dans les maternelles permet l'entrée dans la scolarité à partir de la découverte de différentes langues. Il ne s'agit pas de l'enseignement d'une langue particulière mais de la découverte et de la mise en contact avec des corpus oraux et écrits dans différentes langues : français, shimaoré, shibushi, arabe, anglais.

Le dispositif « plurilinguisme » mis en place en 2015 suit un protocole d'introduction progressive de la langue française de la petite à la grande section de maternelle. La connaissance et la maîtrise des langues mahoraises sont structurées pour développer des compétences linguistiques des élèves, transférables au service d'une meilleure acquisition du français, qui devient progressivement la langue d'enseignement. Les parents sont incités à parler dans leur langue familiale, à chanter, à raconter pour permettre à leur enfant de se sentir autorisé à parler de l'école dans sa langue. Les parents sont aussi invités à entrer dans les classes ainsi qu'à participer à l'animation de certaines séances. L'évaluation du projet global se fera en fin de CP en 2019. Un projet d'encyclopédie collaborative multilingue à partir d'un imagier trilingue a été également mis en place (français, shimaoré, shibushi).

(f) La Polynésie française

Il n'existe un enseignement des langues polynésiennes que depuis 1981.

Les cours de tahitien ont été introduits progressivement et de plus en plus largement dans les écoles au cours des années 1980. Les sanctions de l'usage du tahitien ont été supprimées. La création d'une Académie de langue tahitienne en 1972 a permis de concevoir une grammaire et une graphie polynésiennes, ainsi qu'une normalisation faite en coordination avec les autres îles de la région pacifique. Depuis, la création d'une Ecole normale mixte polynésienne, d'une maison de la culture, d'un Centre de formation et de recherche sur les langues et civilisations océaniques ont doté la société polynésienne de structures capables d'accompagner la promotion de la langue. Un remarquable atlas linguistique a été publié en 2015¹²⁵.

L'Université de **Polynésie française** a été créée en 1987. Une filière de langue polynésienne existe jusqu'au niveau master, avec un CAPES d'enseignement bilingue polynésien et marquisien. Dans les autres disciplines universitaires, les cours sont entièrement en tahitien et la formation comprend un chapitre sur l'identité polynésienne.

L'enseignement du tahitien a été mis en place officiellement dans les établissements du premier et du second cycle à partir de 1982. C'est une matière optionnelle au baccalauréat depuis 1985. Les langues autochtones (les « reo maohi », principalement le tahitien) sont enseignés à l'Université de **Polynésie française** depuis 1990. Des dispositifs expérimentaux de renforcement de l'enseignement des langues polynésiennes ont été déployés dans le premier degré de 2005 à 2014 et ont produits des résultats très encourageants¹²⁶. Les programmes de l'école primaire réservent un volume de 2 heures 40 minutes à l'enseignement du tahitien ou d'une autre langue polynésienne. Depuis 2005, ce volume est porté à 5 heures hebdomadaires dans une vingtaine de sites, dans le cadre d'un dispositif expérimental qui vise à renforcer la place des langues et de la culture polynésiennes à l'école. Environ 1 500 élèves sont concernés par ce dispositif dans six langues régionales (tahitien, marquisien, paumotu, raivavae, tupuai, magareva).

Dans la même période, grâce à l'engagement de la direction de l'Enseignement primaire du gouvernement de **Polynésie française**, la pratique du « 'ōrero », l'art oratoire traditionnel¹²⁷, a connu un succès rapide auprès des élèves du premier et du second degrés et cette innovation pédagogique a été récompensée par deux distinctions décernées par la Commission européenne. La **Polynésie française** a ainsi obtenu le label européen des langues 2010¹²⁸ suite à la mise en place de l'enseignement du 'ōrero dans les écoles. En février 2012, le « label des labels », qui

125 Jean-Michel Charpentier, Alexandre François, *Atlas Linguistique de la Polynésie française*, Berlin, Papeete : de Gruyter & Université de la Polynésie française, 2015, p. 21.

126 Jacques Vernaudon, « Quelles (nouvelles) finalités pour l'enseignement des langues polynésiennes ? », *Bulletins de la Société des Études océaniques*, n° 336, septembre-décembre 2015.

127 Le 'ōrero est l'art de manier la parole en Polynésie française. Le terme désigne une pratique ancestrale de l'éloquence en langues polynésiennes. Celui qui en avait la maîtrise, après une formation intensive et l'acquisition des codes linguistiques, sociaux et culturels, devenait alors le porte-parole privilégié de la communauté et de la royauté.

128 Le label européen des langues est remis lors d'un concours annuel organisé par la Commission européenne et les agences nationales dans chacun des 33 pays de l'Europe de l'éducation.

récompense quelque uns des projets labellisés dans les dix dernières années, a été attribué à la **Polynésie française**, pour le 'ōrero, dans la catégorie enseignement.

(g) Wallis-et-Futuna

La langue maternelle de la plupart des enfants est la langue locale. La transmission est quasi systématique dans les familles. L'enseignement du wallisien et du futunien, aujourd'hui dispensé dans les collèges et lycées, est devenu LV3 en 2016. La direction de l'enseignement catholique, qui a en charge l'enseignement des premiers cycles, a fait une analyse des besoins en vue de créer des classes d'accueil en langue vernaculaire à l'école maternelle. Quelques classes pilotes ont commencé à fonctionner à **Wallis-et-Futuna** mais elles ne concernent que l'école maternelle. Ainsi, en maternelle, les élèves sont accueillis en langue locale, puis l'enseignement se fait progressivement en français dans le premier cycle du primaire (petite section : 90 % wallisien/futunien, et 10 % français ; moyenne section : 50 % wallisien/futunien, 50 % français ; grande section : 10 % wallisien / futunien, et 90 % français). Dans le second degré, de statut entièrement public, une heure de cours hebdomadaire est dispensée en langue wallisienne ou en langue futunienne afin de tenir compte des demandes locales (enseignement non obligatoire). Il n'y a pas d'enseignement de futunien ou de wallisien au lycée.

(h) Saint-Martin

Une majorité d'élèves scolarisés parlent le créole à base anglophone de Saint-Martin dans leur famille, et jusqu'à 82 % dans l'un des collèges de l'île¹²⁹. Un enseignement bilingue français-anglais, permettant d'inclure plus facilement les élèves créolophones, est développé : 7 classes bilingues ont été créées à la rentrée scolaire 2016, dont 2 en 6^e ; le projet se poursuit en 2017 avec l'objectif d'ouverture de 10 classes en maternelle et 4 classes en collège. Afin de faire évoluer les pratiques pédagogiques, des formations français langue étrangère (FLE) ont été proposées. Cent enseignants ont commencé en 2016 une formation organisée à distance par le Centre national d'enseignement à distance (CNED), financée par le Fonds social européen (FSE) et le rectorat de l'académie de **Guadeloupe**. Cent autres enseignants ont suivi cette même formation à la rentrée scolaire 2017.

1.2. Répartition des élèves

13 langues régionales sont enseignées en France, dont seulement 5 langues ou groupes de langues en Outre-mer : créole, langues mélanésiennes, tahitien, wallisien et futunien¹³⁰. L'enseignement des langues régionales concernait en 2013 au niveau national : 272 177 élèves, dont 72 826 élèves en enseignement bilingue dont : 16 758 en créole, 12 615 en tahitien, 4 203 en langues mélanésiennes, et 1 900 en Wallisien et futunien.

En 2018, l'enseignement en langues régionales est présent dans les académies ultramarines¹³¹ de **Guyane** : 3 083 élèves (créole) ; **Guadeloupe** : 7 660 élèves

129 Source : ministère de l'Éducation nationale, lors de l'audition de M. Roger Vrand.

130 Basque, breton, catalan, corse, créole, gallo, langues amérindiennes, langues mélanésiennes, langues mosellanes, langues régionales d'Alsace, occitan-langue d'Oc, tahitien, wallisien et futunien.

131 Il n'existe pas d'enseignement en langue régionale délivré aux 1 117 élèves des établissements de Saint-Pierre et Miquelon.

(créole) ; **Martinique** : 3 898 élèves (créole) ; **La Réunion** : 2 117 élèves (créole) ; **Polynésie française** : 12 615 élèves (tahitien) ; **Nouvelle-Calédonie** : 4 203 élèves (langues mélanésiennes) ; et **Wallis-et-Futuna** : 1 900 élèves (wallisien et futunien). Parmi les 534 400 élèves scolarisés dans les établissements du primaire et du secondaire Outre-mer, la proportion d'élèves en apprentissage de langue régionale est supérieure à l'hexagone : 13%, pour seulement 3 % en France hexagonale.

Les enseignements de Langues et cultures régionales (LCR) concernent : 3 136 élèves à la **Guadeloupe** ; 496 en **Guyane** ; 743 à **La Réunion** ; 1 983 en **Martinique**, 1 730 en **Nouvelle-Calédonie** ; et 9 873 élèves en **Polynésie française** en 2018 (source : Éducation nationale).

2. L'enseignement dans les territoires soumis à une forte pression migratoire

L'immigration est un facteur important d'enrichissement des langues locales. Certaines langues de l'immigration, « non-territoriales », sont largement parlées par les élèves des établissements scolaires, notamment de **Mayotte**, en **Guyane** et à **Saint-Martin**. C'est aussi le cas à la **Guadeloupe** où les migrants Haïtiens sont nombreux. Si leur langue maternelle est le créole, ceux-ci l'ont appris dans leur famille ou dans la rue, mais plus rarement à l'école. Comme le remarque Lucette Vairac, présidente du Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement (CCEE) de **Guadeloupe**¹³², trois langues cohabitent : un créole véhiculaire des migrants, langue déconsidérée socialement, le créole guadeloupéen, enseigné dans les écoles, et le français, « *langue des examens* », qui correspondent chacune à des sociabilités différentes et autant de barrières sociales au sein de la population de l'île. Cette « diglossie »¹³³ à plusieurs échelles est génératrice d'un illettrisme massif et d'un échec scolaire élevé.

D'après les dernières données de l'INSEE, parues en 2019 et issues du recensement de 2017, 48 % des habitants de **Mayotte** sont de nationalité étrangère. Sur les 256 500 habitants de l'île, 123 000 sont étrangers, dont 95 % d'entre eux ressortissants de l'Union des Comores. Ce ratio est inédit sur le territoire national, la moyenne française étant de 6,5 % d'étrangers parmi la population. **Mayotte** accueille aussi un nombre croissant de migrants venant de l'Afrique des Grands Lacs (République démocratique du Congo, Burundi, Rwanda). Tous les mahorais malgachophones comprennent le comorien, proche du shimaore, et l'on assiste à des échanges de langues avec des influences des dialectes bantou ou malgache. L'accès à la scolarisation reste limité pour les enfants étrangers. De très nombreux enfants ou jeunes étrangers sont en errance et n'accèdent pas à l'éducation. Qu'ils soient de parents en situation irrégulière ou non, ceux-ci sont le plus souvent soumis à une évaluation de leur niveau scolaire avant leur admission éventuelle dans un établissement scolaire. Alors que l'inscription des élèves dans les écoles primaires est obligatoire et s'effectue auprès des mairies, certains d'entre eux invoquent

132 Mme Lucette Vairac, présidente du Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement (CCEE), reçue en entretien le 27 novembre 2018.

133 En sociolinguistique, la « diglossie » désigne l'état dans lequel se trouvent deux langues coexistant sur un territoire et ayant, pour des motifs historiques et politiques, des statuts et des fonctions sociales distinctes au sein de la population, l'une étant représentée comme supérieure et l'autre inférieure.

l'insuffisance de places disponibles ou le trop faible niveau de l'enfant pour ne pas le scolariser.

En **Guyane**, les nombreuses langues apportées par l'immigration, notamment du Suriname et du Brésil voisins, sont présentes à l'école. Les élèves utilisent souvent trois ou quatre langues au quotidien. Une grande enquête a été menée en milieu scolaire, sous la direction d'Isabelle Léglise¹³⁴, à partir d'entretiens individuels avec des enfants d'une dizaine d'années et par des observations pratiquées en classe et dans la cour de récréation. 28 villes et villages ont été visités, soit 80 classes dans 70 écoles, et 2 300 entretiens individuels réalisés. Selon les résultats de cette enquête publiée par l'Observatoire des pratiques linguistiques de la DGLFLF, un peu plus de deux tiers des enfants ne parlent pas français avant leur scolarisation. Seul un tiers des élèves déclare parler le français au sein de sa famille avant d'aller à l'école. Dans certaines zones, c'est même 100 % des enfants qui ne parlent pas le français avant la scolarisation. À l'âge de 10 ans, 93 % des élèves interrogés déclarent parler au moins 2 langues, 41 % au moins 3 langues et 11 % 4 langues. À Saint-Laurent-du-Maroni, il existe une très forte présence des langues créoles à base anglaise : plus de 80 % des enfants parlent le nenge, 17 % le sranan tongo, et 20 % l'anglais, à côté du créole guyanais : 17 %, ou du néerlandais : 11 %. Dans la région de Cayenne, le créole guyanais représente 40 % des langues parlées par les enfants, le créole haïtien 23 % et les créoles antillais près de 10 %, à côté du portugais 16 %, et de l'anglais.

À **Saint-Martin**, du fait de la forte influence nord-américaine et de son caractère cosmopolite (l'île compte plus de 120 nationalités et les 13 896 personnes étrangères recensées en 2005 représentent 34 % de la population, INSEE, 2006), la langue anglaise est de loin la plus largement parlée. Les étrangers anglophones dans la partie française de **Saint-Martin** parlent très rarement le français, y compris en seconde langue. L'environnement socio-culturel des élèves, familial et social, est non-francophone. Dès la sortie des classes, les échanges entre jeunes se font en langue créole ou anglaise, devenue vernaculaire, mêmes pour les migrants hispanophones et haïtiens ou dominicains créolophones présents en nombre. L'élève, scolarisé en territoire français, n'utilise pratiquement jamais le français en dehors de l'école. Au vu du contexte sociologique et linguistique particulier de ce territoire, le Rectorat a décidé de développer la didactique du français langue étrangère (FLE), en complément du français langue seconde, pour la scolarisation de tous les élèves, qu'ils soient Saint-Martinois ou étrangers¹³⁵.

En conséquence, il a été décidé de former l'ensemble des enseignants en poste à **Saint-Barthélemy** et **Saint-Martin**, du premier et du second degrés, soit un total d'environ 200 enseignants, à la didactique du FLE. L'objectif est d'adapter les méthodes d'enseignement de la langue française en tâchant de prendre en compte les spécificités culturelles et linguistiques, notamment la présence de nombreux élèves étrangers. Le Rectorat met également un accent particulier sur la scolarisation des enfants de moins de trois ans afin de socialiser les élèves le plus tôt possible en français.

134 Isabelle Léglise, « Les langues parlées en Guyane : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions », *Bulletin de l'Observatoire des pratiques linguistiques*, septembre 2017, n° 29.

135 À Saint-Martin et Saint-Barthélemy, le nombre d'élèves est de 10 144 pour la rentrée 2016.

C - Un déploiement encourageant mais encore confronté à des blocages

1. Blocages légaux

La reconnaissance officielle des langues régionales et leur enseignement par l'Éducation nationale ont été un long processus. Le pluralisme linguistique se heurte en France à de fortes résistances et les projets et propositions de loi en faveur des langues régionales et minoritaires non aboutis ont été nombreux. Ainsi pas moins d'une cinquantaine de propositions de loi sur les langues régionales ont été déposées ces vingt dernières années au Sénat comme à l'Assemblée nationale.

Pendant longtemps, les langues régionales n'avaient pas de statut officiel et restaient interdites à l'école. Elles ont fait l'objet d'une première reconnaissance avec la loi Deixonne du 11 janvier 1951 qui introduit le basque, le breton, le catalan et l'occitan dans l'enseignement public, à titre facultatif¹³⁶. Les langues ultramarines n'ont été reconnues que très tardivement dans ce cadre : le tahitien en 1981, les créoles guadeloupéen, martiniquais, guyanais et réunionnais en 1984, et les quatre langues kanak (l'ajië, le drehu, le nengone et le païci) seulement quatre ans après la signature des Accords de Matignon, en 1992. **La jurisprudence restrictive du Conseil constitutionnel de 1999 puis du Conseil d'État ont conduit à la restriction de l'usage des langues régionales par les autorités publiques et à bloquer de nouvelles avancées dans le domaine de l'enseignement. Il a fallu attendre la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 pour que la place des langues et des cultures régionales soit confortée et légitimée dans le système éducatif et que leurs modalités d'enseignement soient renforcées.** L'enseignement des langues régionales peut être proposé en option, mais ne crée pas un droit pour l'élève ou l'usager. Cet enseignement est laissé à l'appréciation de l'administration et un nombre limité d'élèves en bénéficient.

Malgré un cadre législatif et réglementaire conséquent en matière de langues régionales, l'interprétation du texte constitutionnel par son juge ainsi que par le Conseil d'État, a conduit à dresser des obstacles à la reconnaissance de droits linguistiques à l'école. Le Conseil d'État a annulé, le 29 novembre 2002, par décision contentieuse pour méconnaissance de la loi, les arrêtés et circulaires mettant en place un enseignement bilingue par « immersion » en langues régionales et un enseignement bilingue « à parité horaire » dispensé pour moitié en langue régionale et pour moitié en français. La loi du 4 août 1994 pose pour règle que « la langue de l'enseignement est le français » et ne permet d'apporter à cette règle que

¹³⁶ La loi disposait ainsi « *qu'un enseignement de langues et cultures régionales peut être dispensé tout au long de la scolarité* » et que « *les maîtres sont autorisés à recourir aux langues régionales dans les écoles primaires et maternelles chaque fois qu'ils peuvent en tirer profit pour leur enseignement notamment pour l'étude de la langue française* ». Tout instituteur qui en fait la demande peut être autorisé à consacrer, chaque semaine, une heure d'activités dirigées à l'enseignement de notions élémentaires de lecture et d'écriture du « parler local » et à l'étude de morceaux choisis de la littérature correspondante.

de strictes exceptions. L'enseignement « à parité horaire » ouvrirait des possibilités qui iraient au-delà des nécessités de l'apprentissage d'une langue régionale.

2. Blocages du fait du maillage territorial

Au-delà des enjeux proprement normatifs, les contraintes territoriales freinent la mise en place de l'enseignement des langues régionales. La grande diversité linguistique et la dispersion de la population sont des obstacles importants, en particulier en **Nouvelle-Calédonie** et en **Guyane**, où une quarantaine de langues sont présentes dans chaque territoire. En **Guyane**, la croissance démographique est aussi très dynamique et une partie de la population vit dispersée sur le vaste territoire. Le nombre d'Amérindiens ou de bushinengue est ainsi significatif en nombre mais les élèves sont très dispersés sur le territoire.

L'Éducation nationale a les plus grandes difficultés à répondre aux besoins et à disposer localement de moyens mobilisables en enseignants. Une délégation de la Commission sénatoriale de la Culture, de l'Éducation et de la Communication s'est récemment rendue en Guyane pour une mission sur l'état de l'enseignement scolaire et agricole (composée des sénateurs : Antoine Karam, Jean-Claude Carle et Laurent Lafon). Le rapport intitulé *Le système éducatif en Guyane pour un état d'urgence éducatif* pointe « l'inadéquation de la transposition du modèle scolaire métropolitain et la nécessité de son adaptation, tant dans ses objectifs que dans ses moyens que les contenus de l'enseignement »¹³⁷.

Les sénateurs considèrent que l'enjeu majeur est bien celui de la maîtrise des fondamentaux et en particulier du français. Son acquisition est rendue d'autant plus complexe qu'une part importante de la population n'est pas francophone. Le collège, comme le lycée, s'avèrent impuissants à compenser les insuffisances constatées, malgré le dévouement des enseignants et des personnels d'éducation. La pénurie d'enseignants entraîne un recours massif aux contractuels qui représentent 16 % des effectifs dans le premier degré et plus d'un tiers dans le second. « *Enseigner en Guyane n'est pas enseigner en France hexagonale* » notent les sénateurs, ne serait-ce qu'en raison du grand nombre d'élèves non-francophones, qui représentent parfois la totalité des effectifs d'une école.

Dans ce contexte, les programmes et les horaires s'avèrent inadaptés et l'enseignement de la langue française s'y assimile à un enseignement comme langue étrangère (français langue étrangère - FLE) ou comme langue seconde (français langue seconde - FLS), sans que les enseignants y soient formés. Pour les sénateurs, il semble souhaitable de renforcer la formation des enseignants à des pédagogies adaptées comme à la connaissance des cultures et langues locales. Ils recommandent ainsi une formation des enseignants adaptée au contexte local, en particulier dans le premier degré, mettant l'accent sur l'enseignement du français aux élèves allophones et sur la connaissance des langues et cultures locales.

La **Guyane** souffre d'un important retard d'infrastructures et de nombreux enfants n'y sont pas scolarisés. Le recensement de 2009 indiquait 2 222 enfants de 6 à

¹³⁷ Antoine Karam, Jean-Claude Carle et Laurent Lafon, *Le système éducatif en Guyane pour un état d'urgence éducatif*, rapport sénatorial, juin 2018.

16 ans non-scolarisés, sans mentionner les enfants de 3 à 5 ans auxquels l'obligation scolaire ne s'appliquait pas. Un tableau fourni en 2010 par l'observatoire de la non-scolarisation, organisme officiel du Rectorat, établi avec l'INSEE, faisait apparaître un pourcentage de 8 % d'enfants non scolarisés entre 6 et 16 ans et de 15 % pour les 3/5 ans. Une étude de l'Insee publiée en juin 2013 reconnaît que le phénomène touche davantage les enfants d'origine étrangère. Le taux de non-scolarisation atteint 16 % chez les enfants vivant dans des logements qui ne respectent aucun critère de salubrité.

3. Blocages du fait des moyens

La mise en place d'un enseignement en langue régionale ou de langues et cultures régionales est laissée à l'appréciation des autorités académiques. Le Recteur est chargé de définir une politique des langues vivantes qui tienne compte des orientations nationales et des spécificités locales. Il établit une carte académique des langues (circulaire n° 2015-173 du 20 octobre 2015) qui permet de valoriser les langues vivantes régionales et d'inscrire leur enseignement dans une stratégie pluriannuelle adaptée aux besoins et caractéristiques de l'académie. Le conseil académique des langues régionales est associé à son actualisation régulière et veille à la diversité des modes d'enseignement ainsi qu'à la cohérence de l'offre d'enseignement, tant en termes de sites sur un même territoire que de continuité d'un niveau à l'autre. L'ouverture d'enseignements doit s'appuyer sur l'existence d'une demande parentale avérée et faire l'objet d'une concertation large impliquant l'ensemble des acteurs concernés. Le Recteur mène les actions de formation initiale et continue spécifiques pour garantir des ressources humaines suffisantes et compétentes. La coordination entre les différents niveaux d'enseignement, l'animation, le suivi du dispositif d'enseignement des langues et cultures régionales sont placés sous la responsabilité d'un coordonnateur académique, inspecteur ou chargé de mission d'inspection, désigné par le Recteur.

L'enseignement linguistique nécessite de construire des filières complètes de formation universitaire, des concours de recrutement, un encadrement au niveau académique. Pour bénéficier d'un enseignement, la langue doit avoir le statut de langue régionale, être reconnue dans l'enseignement universitaire, disposer d'une grammaire, d'un corpus de textes écrits et avoir été étudiée, ce qui n'est pas le cas du shibushi à **Mayotte** par exemple. La structuration des filières prend donc du temps, les personnes formées et disponibles sont relativement peu nombreuses, pour des recrutements irréguliers sur de très faibles effectifs. Le créole est présent dans la formation initiale et continue à l'université en **Guadeloupe, Martinique et La Réunion** (Licence de langues et cultures étrangères et régionales, préparation du concours spécial de recrutement des professeurs des écoles, préparation au CAPES). L'institut de formation des maîtres de **Nouvelle-Calédonie** (IFM-NC) prépare les étudiants au concours de maître avec une formation au kanak et wallisien-futunien. Le tahitien est enseigné depuis 1990 à l'université de **Polynésie française** qui offre un cursus complet jusqu'au concours spécial de recrutement de professeurs des écoles et CAPES de formation en langues polynésiennes. Elle dispense également des cours d'initiation au tahitien à destination des natifs non locuteurs. Ces filières d'enseignement supérieur et de recrutement des enseignants n'existent pas en **Guyane** et à **Mayotte**. Les intervenants en langue maternelle (ILM), installés par

le Rectorat de **Guyane** et pérennisés depuis 2012, sont insuffisamment nombreux, recrutés localement et formés en continu lors de sessions régionales. En 2018, au concours externe spécial de recrutement de professeurs des écoles spécialité langues régionales, en **Guadeloupe** 2 postes étaient offerts (pour 9 candidats présents), en **Guyane** 7 postes (9 candidats), **Martinique** 5 postes (17 candidats), **La Réunion** 3 postes (15 candidats).

Piste de réflexion 5 :

Dans le cadre de la réforme en cours du lycée et du baccalauréat, l'enseignement des langues régionales ne doit pas être minoré, notamment par les coefficients attribués à ces matières lors de l'examen ou par une mise en concurrence avec les langues étrangères et autres disciplines proposées en option. En effet, le projet de réforme du gouvernement prévoit la possibilité de choisir l'enseignement de langue régionale en Langue vivante B (seconde langue), au détriment d'une deuxième langue vivante étrangère dans le cadre des enseignements obligatoires.

Le choix obligatoire entre langue étrangère et langue régionale risquerait de fragiliser cet enseignement, de conduire dans certains cas à la disparition de l'enseignement optionnel de Langue et culture régionales, et de réduire l'enseignement en langue régionale à une ou deux disciplines non linguistiques avec diminution du temps d'apprentissage de la langue.

Le CESE appelle le gouvernement à reconsidérer ce point de la réforme du lycée et du baccalauréat et à revaloriser la place des langues régionales en leur donnant d'avantage de légitimité.

D - L'apprentissage des langues régionales, vecteur de cohésion sociale ?

La reconnaissance de la diversité linguistique des Outre-mer est absolument essentielle. C'est une avancée qui doit se traduire dans toutes les dimensions de la vie sociale, y compris à l'école et dans les services publics. **Le respect des spécificités linguistiques est un facteur de cohésion sociale qui n'empêche en rien l'usage du français, langue de la République.** Car la valorisation des langues régionales ne doit en aucun cas être opposée à l'usage du français comme langue officielle, ou interprétée comme un repli. Au contraire, la langue française est importante pour les ultramarins et les ultramarines qui s'identifient et s'expriment à travers elle et ne l'opposent pas aux langues de leurs territoires. **Les langues régionales sont des langues d'émancipation tout autant que peut l'être le français. L'affirmation des particularités linguistiques d'un territoire est un facteur d'émancipation dès lors qu'elle s'accompagne d'une ouverture au monde.**

1. L'apprentissage des langues régionales comme outil fédérateur

Les Outre-mer font partie des régions du monde affectées par ce que les linguistes qualifient de « diglossie », c'est-à-dire la coexistence au sein d'une même communauté sociale et linguistique, de deux langues dont l'une est « minorée » et réservée aux usages familiers, et l'autre considérée comme « supérieure » et réservée à l'éducation et aux échanges officiels. Cette rupture inégalitaire doit être combattue au nom de l'égalité, de l'émancipation mais aussi parce qu'elle entrave la réussite éducative et sociale des jeunes ultramarins. Les langues régionales sont dans les Outre-mer la langue de la petite enfance dans de nombreuses familles, même s'il existe aussi presque toujours, un contact avec le français. L'entrée à l'école est donc un passage particulièrement difficile puisque les élèves doivent apprendre à s'exprimer dans une langue qu'ils ne connaissent pas vraiment, puis à lire et à écrire dans cette langue.

À cet égard, il convient de rappeler les grands principes énoncés par le ministère de la Culture et de la communication dans la Déclaration de Cayenne du 18 décembre 2011 : « Toutes les langues sont d'égale dignité et toutes sont en mesure d'exprimer la complexité du monde : il n'existe aucun argument scientifique valide pour hiérarchiser les langues du point de vue de leur valeur intrinsèque ». Les langues régionales forment un patrimoine immatériel attaché à des populations et des territoires. Ce patrimoine linguistique des Outre-mer est une richesse inestimable à protéger, à transmettre aux générations futures et à valoriser. Nous devons prendre conscience que celui-ci est fragile et doit être mieux protégé alors que certaines langues sont menacées de disparition. La connaissance scientifique des langues des Outre-mer, par l'étude, la collecte des traditions orales, leur conservation numérique et leur valorisation auprès des populations concernées, sont des priorités essentielles. Il faut aussi mieux prendre en compte les cultures et les savoirs traditionnels qui sont attachés aux langues locales, notamment sur les questions environnementales.

Le plurilinguisme est une richesse sociale et culturelle qui n'est pas suffisamment reconnue par l'institution scolaire. Les linguistes insistent sur le fait que le multilinguisme donne des atouts pour l'apprentissage des langues. Les linguistes et sociolinguistes (citons à titre d'exemples MM. Michel Launey, Jacques Vernaudo, Mme Valelia Muni Toke entendus au cours des entretiens, ou les actes des *États généraux du multilinguisme dans les Outre-mer*) ont montré depuis longtemps que le bilinguisme ou le plurilinguisme aident au développement des capacités métalinguistiques, et sont des facteurs démultiplicateurs des capacités à apprendre une autre langue. Le multilinguisme permet de décomplexer le rapport à l'écrit au plan cognitif. La promotion des langues régionales passe par l'éveil des enfants scolarisés à la pluralité linguistique dès le plus jeune âge et tout au long de leur parcours scolaire. L'enseignement doit prendre en compte la variété des compétences linguistiques et culturelles des élèves.

La négation des langues maternelles des enfants est totalement contre-productive par rapport aux buts pédagogiques que se donne l'école. Selon le linguiste Michel Launey « *C'est en faisant de bons bilingues que l'on fait de bons*

francophones ». « Si on attaque cette première expérience du langage, on attaque non seulement la langue maternelle (en inculquant à l'enfant le mépris de soi, avec les conséquences qu'on imagine de la conscience malheureuse aux réactions violentes, selon les individus ou les situations), et on ne lui donne pas de bonnes relations à la langue dominante qu'il associera à des attitudes méprisantes et arrogantes, mais surtout on attaque le développement du langage en général : on dit (explicitement ou implicitement) à l'enfant que tout le travail cognitif qu'il a fait jusque-là ne sert à rien, qu'il faut tout recommencer à zéro, et on lui enseigne que la diversité linguistique est avant tout un domaine conflictuel, et non un domaine de plaisir et d'intérêt intellectuels »¹³⁸.

Les outils pédagogiques et d'éveil doivent être adaptés aux contextes linguistiques des élèves dans chaque territoire ultramarin. Les élèves bilingues « heureux », qui ont pu tirer profit de leur double compétence linguistique, ont des résultats scolaires supérieurs à la moyenne, tandis qu'en revanche les élèves diglossiques, qui vivent de façon complexée leur bilinguisme, ont des résultats scolaires inférieurs à la moyenne. Pour Michel Launey, « d'une façon générale, qu'on soit dans une situation de bilinguisme, de plurilinguisme ou de monolinguisme, tout dispositif scolaire qui saura exploiter l'intérêt et le plaisir que peut recéler le contact avec la diversité linguistique est fécond en termes cognitifs et apaisant en termes de relations humaines ». L'apprentissage du langage à travers la diversité des langues est toujours fécond, et la langue seconde (le français pour les enfants ayant une langue maternelle régionale) est d'autant mieux apprise que le développement du langage à travers la langue maternelle est bien assuré.

Selon les travaux de Jacques Vernaudon, le bilinguisme est toujours un gain pour le développement de l'enfant¹³⁹. Toutes les langues sont des objets complexes et, du point de vue cognitif, leur apprentissage produit de l'efficacité. Se confronter à des familles linguistiques et des univers symboliques différents permet d'ouvrir des potentialités de développement. L'enjeu est à présent d'encourager la diffusion des connaissances sur l'enseignement multilingue. La littérature scientifique convainc les universitaires, il faut à présent en convaincre les différents acteurs, parents, enseignants, inspecteurs de l'Éducation nationale, partenaires locaux. Sur ce point, les Outre-mer ont la chance de bénéficier d'un environnement social et linguistique porteur pour le développement du plurilinguisme et d'éduquer des enfants qui réussissent mieux dans l'intérêt de la République.

138 Michel Launey, « Introduire le créole réunionnais à l'école ? », entretien donné à *Réunionnais du Monde*, Lofis la lang Kréol, La Réunion, février 2011.

139 Cités plus haut.

Piste de réflexion 6 :

Pendant plus d'un siècle, pour l'Education nationale, l'objectif de maîtrise du français était incompatible avec la pratique de la langue maternelle vernaculaire des enfants qui était interdite à l'école. Si cette interdiction n'est plus en vigueur, la place des langues régionales dans l'enseignement scolaire pourrait encore évoluer pour une plus grande reconnaissance éducative du plurilinguisme.

Chaque enfant devrait se voir reconnaître la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue maternelle, au même titre qu'en français. L'accueil des enfants à l'école élémentaire devrait être systématiquement proposé en langue régionale, et pas seulement dans certains établissements. L'apprentissage en langue régionale doit être délivré par des enseignants et intervenants locuteurs formés à la pédagogie adaptée dans ces langues.

2. Promouvoir et rendre visibles les langues régionales pour renforcer la cohésion sociale et territoriale

2.1. Utilisation des langues régionales dans les institutions publiques

L'usage unique du français pose des difficultés pour l'accueil des usagers dans les services publics, notamment dans l'accès aux soins, à l'éducation et aux services régaliens de l'État. Mme Valelia Muni-Toke, linguiste à l'Institut de recherche pour le développement (IRD), spécialiste des langues des Outre-mer français, a réalisé de nombreuses missions d'étude scientifiques à **Wallis-et-Futuna** ainsi qu'à **Mayotte** sur ces sujets. Citons également les travaux de Mme Isabelle Leglise, chargée de recherches au CNRS (SEDYL-CELIA¹⁴⁰), auteure d'une étude intitulée : « *Quel accès aux soins et aux services publics pour des citoyens non francophones ?* »¹⁴¹

La relation à la langue et à l'écrit sont des dimensions importantes de l'insertion sociale en France. Le rapport à l'écrit est particulièrement discriminant socialement pour l'accès aux services publics. Et ceux-ci ne sont par principe accessibles qu'en français, langue officielle. Le tribunal est l'un des seuls services publics qui donne le droit à un interprète. À **Wallis-et-Futuna** par exemple, les médecins des îles sont tous d'origine métropolitaine et doivent passer par un assistant pour communiquer avec les patients. Les tests de dépistage ou les actions de prévention comprennent des énoncés écrits qui empêchent parfois la bonne mise en œuvre des thérapeutiques. Certains enfants sont repérés comme étant en retard de développement alors qu'il y a une incompréhension sur le plan de la langue.

L'inadaptation linguistique des services publics est donc la cause de dysfonctionnements importants. Ce n'est pas parce que les personnes connaissent le français qu'elles l'utilisent, car l'usage de la langue locale permet un rapport plus direct. Ainsi, la maîtrise du français n'exclut pas l'usage courant de la langue régionale au quotidien. La barrière linguistique et une inégalité de traitement pour ceux qui ne

140 Centre d'étude des langues indigènes d'Amérique.

141 « Pour des États généraux du plurilinguisme en Outre-mer », *Culture et recherche*, n° 125, automne 2011.

maîtrisent pas le français restent un frein dans l'accès aux services publics. À l'hôpital, le fait que le personnel soignant vienne essentiellement des villes ou de l'hexagone, et ne parle pas la langue des patients, entraîne des retards de prise en charge et un manque d'adhésion au traitement. **80 % des personnes soignées à l'hôpital de Cayenne ne maîtrisent pas le français, et l'interprétariat est très peu présent.** Le diagnostic se fait très souvent sur un « bricolage » linguistique qui provoque des malentendus. Ces difficultés excluent de fait les échanges entre le médecin, le patient et sa famille, sans possibilité d'explications ou de consentement éclairé. Aux États-Unis, il existe un droit à être soigné dans sa langue. En France, ce droit est considéré comme une non-question, les services publics n'ont pas légalement à s'adapter à l'usager sur le plan linguistique. Il faudrait ouvrir davantage la possibilité d'une adaptation des services publics à l'accueil en langues vernaculaires. Les enjeux sociaux sont pourtant très forts. Les personnes âgées ne parlent souvent pas le français et des barrières sociales importantes persistent par exemple entre les milieux coutumiers et les villes en **Nouvelle-Calédonie**. La valorisation des langues régionales permet aussi de fixer les populations et d'éviter l'exode vers les villes. Cela implique une traduction de documents et la présence d'interprètes à l'hôpital et dans les mairies.

Piste de réflexion 7 :

L'expression orale en langues régionales peut être assurée dans les espaces d'accueil des services publics. Pour ce faire, les pouvoirs publics peuvent affecter des agents issus des territoires ultramarins, qui connaissent les langues parlées localement, afin qu'ils puissent plus aisément répondre aux sollicitations des usagers qui souhaitent s'exprimer en langue régionale.

Piste de réflexion 8 :

Les fonctionnaires, agents publics et personnels affectés ou détachés dans les Outre-mer, devraient systématiquement recevoir une formation d'accueil permettant une meilleure approche des langues et cultures du territoire dans lequel ils arrivent.

Dans les rapports des usagers avec l'administration publique française, les correspondances écrites doivent s'échanger en français, car c'est la langue officielle. Dans la pratique, les langues régionales peuvent être utilisées lors des communications orales. Les agents des services publics originaires du territoire et eux-mêmes locuteurs de la langue régionale, peuvent échanger avec des usagers qui sont généralement eux-mêmes bilingues. Dans ce contexte, le rôle social de la langue régionale demeure encore relativement limité. Au cours des années récentes cependant, la langue régionale a toutefois commencé à s'imposer davantage.

Tous les actes officiels des collectivités territoriales peuvent être publiés en langue régionale, du moment que conformément à la loi, ils le sont aussi en français. Si seul le français a une valeur juridique, l'usage des langues régionales est autorisé comme traduction du français, y compris dans les actes administratifs, ce qui autorise, par exemple, la célébration d'un mariage en langue régionale. Les

collectivités peuvent mener une politique de communication bilingue sur leur site Internet, dans l'affichage dans les écoles, par exemple, et former leurs agents aux langues régionales sur la base du volontariat. Elles peuvent également avoir une action éducative, notamment dans le cadre de la réforme des rythmes scolaires. Elles peuvent favoriser la présence d'ouvrages et de créations en langue régionale dans les médiathèques et proposer des activités culturelles. L'utilisation d'une langue régionale au cours des débats d'une assemblée délibérante n'est pas admise par le Conseil d'État.

Piste de réflexion 9 :

L'article 76 de la loi du 28 février 2017 de programmation relative à l'Égalité réelle Outre-mer, a précisé que l'obligation d'utiliser le français dans tous les actes publics n'a « ni pour objet ni pour effet de prohiber l'usage de traductions lorsque l'utilisation de la langue française est assurée ». Il en résulte que les autorités publiques peuvent produire des écrits en langues régionales dans la mesure où ceux-ci sont accompagnés d'une version française, permettant à tous une compréhension de la publication et garantissant le principe d'égalité des usagers face au service public.

Les pratiques de traduction, d'interprétation et d'accompagnement en langue régionale doivent être encouragées pour favoriser l'accès notamment à la santé, l'éducation, la police, au droit et à la Justice. L'expression orale en langues régionales peut être assurée dans les espaces d'accueil des services publics. La signalétique, les supports et outils d'information et de communication y compris numériques, pourront être systématiquement traduits à l'écrit, sans contrevenir aux obligations légales d'usage du français dans l'administration.

Les politiques culturelles et patrimoniales des collectivités ultramarines doivent s'orienter vers la prise en compte de la diversité des langues et cultures des Outre-mer. La présence des langues régionales dans l'espace public et sa légitimation par les pouvoirs publics, tant locaux que l'État, sont bénéfiques car elles répondent à des besoins qui se poseront dans tout cadre institutionnel, et dont la résolution est de l'intérêt de tous.

Les patrimoines linguistiques et culturels doivent être valorisés localement par des actions de médiation et des événements culturels. Les espaces culturels, bibliothèques, médiathèques, musées, archives... sont des lieux qui peuvent accueillir des actions d'information et de sensibilisation du public, mais aussi de formation et de transmission des langues régionales. Ces lieux d'animation se doivent d'être actifs dans le développement culturel et artistique des langues régionales par une programmation adaptée à tous les publics et à toutes les formes de transmission. Ainsi, les activités autour du chant, de la danse, des littératures orales, du conte... sont particulièrement adaptées au soutien des pratiques socioculturelles et linguistiques dans les Outre-mer.

2.2. Auprès de la population et des hexagonaux

Les langues régionales présentes Outre-mer ne sont pas toujours connues de l'ensemble de la population, ou des hexagonaux présents localement. La société civile, et en particulier les associations, tiennent un rôle essentiel dans la promotion, la diffusion et l'animation locale à travers la valorisation des cultures et langues régionales. Aux côtés des pouvoirs publics et de l'Éducation nationale, ces actions concourent à la préservation de la diversité linguistique.

L'association Eritaj' a pris l'initiative de créer la « Journée Internationale de la langue et de la culture créoles », une initiative qui s'adresse à tous les publics, des Antilles, dans l'hexagone mais également en Amérique du nord, à Montréal par exemple, où celle-ci est particulièrement suivie. Chaque année depuis 1983, le 28 octobre est une occasion de célébrer la langue et la culture créoles à travers des conférences, des témoignages, des séances d'animation musicales et autres activités culturelles, ainsi qu'une dictée symbolique, utilisée comme outil d'appel pour débattre des questions autour du créole et des enjeux liés à cette langue. Le Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement (CCEE) de **Guadeloupe**¹⁴² promeut la langue créole à travers un concours de poésie et participe à la Journée Internationale de la langue et de la culture créoles, en partenariat avec la Dominique, où, bien que la langue officielle du pays soit l'anglais, 80 % de la population s'expriment en créole dominiquais, créole à base lexicale française très proche du guadeloupéen. La section **Guadeloupe** de la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN) anime également un club de langue créole, où les personnes peuvent venir librement prendre des cours de créole.

À **La Réunion**, les associations d'éducation populaire, quel que soit leur objet, entretiennent le lien commun culturel et patrimonial qu'est la langue. Les personnes s'y expriment librement en créole et en français. Un concours international de langue créole est organisé chaque année, avec la participation de Malgaches et de Mauriciens. Le Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement (CCEE) de **La Réunion**¹⁴³ a pris l'initiative en 2013, de mettre en place un comité de pilotage sur la graphie, le « Groupe graphie créole », qui regroupe des enseignants, des universitaires, des graphistes et des artistes, afin de proposer une graphie consensuelle pour la langue créole.

Le travail sur la graphie des langues est aussi en cours à **Mayotte**, où l'association Shimé (« shimaoré méthodique »¹⁴⁴, composée de chercheurs d'horizons divers, linguistes, instituteurs, formateurs...), le Conseil départemental et l'Institut de recherche pour le développement (IRD) travaillent sur la calligraphie des langues shimaoré et shibushi. L'objectif est de retenir une même écriture graphique commune pour chaque mot.

142 Mme Lucette Vairac, présidente du Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement (CCEE) reçue en entretien le 27 novembre 2018.

143 Mme Geneviève Ferrère, Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement (CCEE) de La Réunion reçue en entretien le 27 novembre 2018.

144 M. Madi Vita, président du Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement (CCEE) de Mayotte reçu en entretien le 27 novembre 2018.

Piste de réflexion 10 :

Alors qu'il existe une journée des langues polynésiennes, le 28 novembre, date à laquelle, en 1980, la langue tahitienne a été décrétée langue officielle, et une Journée Internationale de la langue et de la culture créoles, le 28 octobre, il n'existe pas de manifestation culturelle annuelle, d'envergure nationale et fédératrice de l'ensemble des langues et cultures régionales des Outre-mer.

Cette « Journée nationale des langues et cultures régionales des Outre-mer » pourrait être organisée sur le modèle de la Journée européenne des langues, événement célébré chaque année le 26 septembre autour de la diversité linguistique et de la capacité à parler d'autres langues. Une réflexion sur ce projet doit être confiée à la Délégation générale à la langue française et aux langues de France du ministère de la Culture et de la communication.

Les associations jouent un rôle essentiel. La création artistique et l'expression culturelle sont les moyens par lesquels une langue se maintient comme vecteur vivant de création et d'expression. La Délégation générale à la langue française et aux langues de France du ministère de la Culture et de la communication accompagne les collectivités territoriales et les associations qui s'investissent dans la valorisation des langues régionales. Ces structures bénéficient en règle générale du soutien croisé de l'État et des collectivités territoriales.

L'édition en langue régionale est encore très peu diffusée localement. Elle se caractérise par un marché souvent très limité, parfois confidentiel, avec peu de titres par an, de faibles tirages, et une majorité d'éditeurs associatifs ou bénévoles. Très peu d'ouvrages sont traduits dans ces langues, et la plupart des ouvrages disponibles sont des titres écrits en langues régionales qui touchent un public militant. Les publications dans ces langues sont souvent ignorées dans les moyens de communication (presse, radio et autres médias), y compris sur leur territoire, même si des efforts sont faits ici ou là. Les collectivités territoriales à travers les bibliothèques et leurs politiques culturelles, ont un rôle à jouer de promotion et de valorisation de ces publications.

2.3. Promotion dans les médias

Les médias ont un rôle important à tenir dans le soutien à la création, la valorisation et la transmission des langues régionales des Outre-mer. **La vitalité des langues passe par une visibilité accrue dans la télévision, à la radio, ainsi que dans la création audiovisuelle et cinématographique.**

Lors de son audition, M. Walles Kotra, en qualité de Directeur exécutif de France Ô¹⁴⁵, a rappelé les missions du Pôle Outre-mer du service public de l'audiovisuel. La loi du 5 mars 2009 relative à la communication audiovisuelle et au nouveau service public de la télévision dispose que France Télévisions a l'obligation de concevoir et de diffuser des programmes qui contribuent à la connaissance et au rayonnement des territoires ainsi qu'à l'expression des langues régionales. Les cahiers des charges de France Ô, d'Outre-mer 1ère et de France 3, prévoient que

¹⁴⁵ Audition, M. Walles Kotra, Directeur exécutif de France Ô, accompagné de M. Christophe de Lestapis, Secrétaire général des antennes Outre-mer 1ère de France Télévisions, le 10 juillet 2018.

ces chaînes contribuent à l'expression des langues régionales. France Ô est une chaîne de télévision française généraliste de service public qui succède à RFO Sat, en 2005, et fait partie du groupe France Télévisions *via* le Réseau Outre-Mer 1ère. Elle est consacrée à la diversité culturelle et à la France d'Outre-mer, qu'elle doit faire découvrir à la France hexagonale. Les programmes Outre-mer représentent un univers très spécifique du paysage audiovisuel français, avec 10 centres de diffusion d'Outre-mer 1re, des émissions de radio, de télévision et une offre numérique.

Le réseau Outre-mer Première gère neuf chaînes de télévision et neuf stations de radio généralistes de proximité, diffusées dans les onze régions, départements ou collectivités d'outre-mer. Le groupe détient également la chaîne de télévision généraliste nationale France Ô et la webradio nationale Radio Outre-mer Première. Avec ce véritable enracinement dans les territoires, la chaîne première est une actrice puissante localement. France Ô est la chaîne des Outre-mer, avec 21 % des programmes issus des chaînes premières (Outre-mer 1ère) présentes sur chaque territoire. À titre d'exemple, le journal télévisé de la **Guadeloupe** fait 73 % de part d'audience. La situation est similaire dans la plupart des territoires, sauf à **La Réunion** où la chaîne privée réalise de meilleures audiences. La chaîne première et France Ô sont autant des espaces de débat démocratique et de citoyenneté qu'il faut renforcer que des éléments essentiels de la visibilité nationale des Outre-mer.

De nombreux programmes sont produits en langues régionales. Leur place à l'antenne reflète celle qu'elles occupent dans les sociétés locales. Certains questionnements dépassent le média lui-même et illustrent les interrogations qui existent dans la société sur la visibilité à donner à ces langues. **Les langues régionales représentent au total 1 326 heures de programmes pour France Ô.** Ces volumes ne concernent que les émissions strictement dédiées aux langues, mais ces dernières ont aussi une place importante dans les émissions généralistes, les émissions de société, de divertissement, les émissions culinaires... qui ne sont pas comptabilisées en tant qu'émissions spécifiquement de langue régionale. Les programmes en langues régionales sur le réseau national passent un peu inaperçus dans un paysage audiovisuel français qui reste très francophone et « jacobin ». Des programmes en langue régionale sur une chaîne nationale paraissaient impossibles il y a quelques années, alors qu'aujourd'hui, l'usage de ces langues fait partie de l'identité de la chaîne, y compris pour des programmes nationaux. France Ô s'efforce de représenter les langues locales dans leur diversité, notamment dans les décrochages locaux. La présence d'un nombre important de langues régionales nécessite des solutions locales innovantes pour couvrir cette diversité sur un même territoire. Il existe des initiatives ciblées comme « le mois du créole » à l'antenne pour certains territoires. La mise à disposition d'outils de sous-titrage et de traduction à la demande des émissions télévisées, permet à la fois de rendre accessibles les contenus et de favoriser l'apprentissage et la diffusion de la langue.

De nombreux programmes bilingues existent à la radio¹⁴⁶. Ces programmes sont interactifs et font appel à la participation du public qui s'exprime en langues régionales. Le numérique est adapté à ce type de production. Les programmes et émissions de radio participatives diffusées sur les réseaux sociaux fonctionnent très

146 Des exemples de programmes sont indiqués dans la première partie pour chaque bassin linguistique.

bien. Radio La 1ère a pour mission de valoriser les musiques et les cultures des Outre-mer au plan national. Elle appartient à 100 % à France Télévisions. La « wikiradio » est un studio virtuel qui permet de diffuser facilement et à moindre coût, des émissions enregistrées par de jeunes animateurs et animatrices. Ce projet se fait avec l'appui de la Collectivité territoriale de **Guyane** (CTG), à titre expérimental pour le moment. Cela permet une expression dans de nombreuses langues avec une connexion à la communauté locale. Là où beaucoup de langues sont présentes sur le territoire, toutes ne peuvent apparaître sur le service public. Il faut donc trouver une manière d'être présent sans être excluant et formuler une proposition qui permette de trouver un équilibre en diffusant des programmes diversifiés. Le service audiovisuel ne peut pas mobiliser des journalistes dans une grande diversité de langues. En **Nouvelle-Calédonie**, un partenariat existe avec l'Académie des langues kanak (ALK) qui propose des chroniques dans différentes langues kanak et en français. Certaines émissions sont consacrées à l'apprentissage des langues, avec des étudiants qui expliquent les langues et cultures océaniques. À **Mayotte**, les deux langues parlées, le shibushi et le shimaore, sont représentées dans les programmes grâce à une production locale.

Les programmes en langues régionales sont importants pour la représentation de la diversité et la vivacité des cultures. L'enracinement des médias est essentiel pour avoir un espace public fort. Le numérique est un atout mais n'est pas un projet en soi. Il faut s'appuyer sur des instances collectives (collectivités locales, associations, académies) pour fournir un contenu de qualité adapté aux publics. Le partenariat avec les associations comme avec les actrices et acteurs de la société civile, permet d'avoir un contenu plus fidèle aux attentes. Un décrochage local ne fonctionne qu'en connexion étroite avec la communauté. Ces programmes doivent s'adresser à tous, car il y a toujours un risque de transformer un programme en « repli linguistique ».

Les Outre-mer souffrent d'un manque de visibilité à l'antenne au niveau national. La promotion des langues régionales auprès du grand public passe aussi par une valorisation dans les médias nationaux. La réforme annoncée de France Ô n'est pas seulement un problème de chaîne mais de visibilité de l'Outre-mer au niveau national. Les médias jouent un rôle essentiel pour sensibiliser le public à l'importance des langues régionales, favoriser le plurilinguisme et la compréhension interculturelle. Il est donc essentiel de donner une place importante aux langues vernaculaires dans les programmes d'actualité régionale, ainsi qu'à la connaissance des Outre-mer dans leur diversité dans les médias nationaux.

Piste de réflexion 11 :

La création cinématographique et audiovisuelle doit contribuer à l'attractivité et à la diffusion des langues régionales. Le ministère de la Culture et de la communication ainsi que les Collectivités ultramarines, dans le cadre de leurs compétences, doivent davantage l'encourager par leurs politiques culturelles et linguistiques : aides sélectives, commandes publiques...

Un fonds de soutien à la création cinématographique et audiovisuelle en langue régionale pourra être créé par chaque Collectivité pour soutenir les initiatives locales en ce sens, tant publiques que privées. L'inscription dans les cahiers des charges de financement public, de critères linguistiques, permettra aussi de renforcer les filières audiovisuelles locales, de maintenir une production diversifiée, et ainsi de promouvoir et valoriser l'expression des langues et cultures régionales.

La transmission des langues régionales sous toutes ses formes : éducative, culturelle, associative, dans les médias, les services publics..., doit être encouragée. **Ce n'est qu'en construisant ce continuum que les langues trouveront le support social qui leur permettra de prospérer. Le CESE appelle ainsi de ses vœux la prise de conscience et l'engagement de tous et toutes vers une société plurilingue, ouverte et inclusive. Il est très important que la société civile participe au premier chef, à la valorisation des langues régionales.** L'enseignement et les pouvoirs publics ne peuvent à eux-seuls faire vivre ce patrimoine linguistique, même s'ils portent la responsabilité de cette politique publique.

Les langues régionales sont porteuses d'intégration et de cohésion sociale, valeurs qui sont au cœur de la société civile et de la démocratie. Elles permettent de construire un espace commun de sociabilité et d'échange, de tisser le lien social et ainsi de « faire société ».

III - CONTRADICTION FRANÇAISE, ENTRE PLEINE APPLICATION LEGISLATIVE ET INFLEXIBILITE DE PRINCIPE

A - La sensible question de la reconnaissance des langues régionales

1. La Charte européenne des langues régionales

La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires est un traité adopté par le Conseil de l'Europe en 1992, destiné à protéger et favoriser les langues historiques régionales et les langues des minorités en Europe. Au sens de la Charte, les « *langues régionales ou minoritaires* » sont « *celles pratiquées traditionnellement sur un territoire d'un État par des ressortissants de cet État qui constituent un groupe numériquement inférieur au reste de la population de l'État, différentes de la ou des langues officielles de cet État, en n'incluant ni les dialectes ni les langues des migrants* ». Cette convention est destinée à protéger et promouvoir les langues régionales ou minoritaires, partie menacée du patrimoine culturel européen, et à favoriser l'emploi de ces langues dans la vie privée et la vie publique. La France l'a signée le 7 mai 1999 sans toutefois la ratifier par la suite. Elle a retenu trente-neuf des quatre-vingt-dix-huit engagements, au-delà du minimum de trente-cinq que les États parties devaient souscrire.

La ratification de la Charte européenne sur les langues régionales passionne et divise depuis plus d'un quart de siècle, selon une ligne de fracture qui traverse les principaux partis et groupes sociaux qui composent la société.

Le débat cristallise des représentations mettant en cause des principes fondamentaux. Les partisans d'une reconnaissance officielle des langues régionales se heurtent aux tenants de la langue française, seule langue officielle de la République, qui avancent des arguments d'indivisibilité et d'unicité du peuple français. L'absence de ratification a conduit à une révision de la Constitution avec l'ajout de l'article 75-1 selon lequel « *Les langues régionales appartiennent au patrimoine de la France* »¹⁴⁷, qui permet une valorisation et un enseignement, sans conférer de « co-officialité » ou reconnaître de droits particuliers aux locuteurs des langues régionales.

Pourtant depuis quelques années, la reconnaissance des langues régionales rassemble de plus en plus de Français. Ces langues qui ont subi une

¹⁴⁷ La Constitution a été modifiée par la loi constitutionnelle du 23 juillet 2008 à l'article 75-1 du titre XII pour faire apparaître les langues régionales qui « appartiennent au patrimoine de la France » aux côtés du français, seule langue officielle de la République.

relégation pendant des décennies, sont à présent perçues comme un ciment de cohésion sociale et un patrimoine culturel à préserver et à transmettre. D'après un sondage réalisé en 2015¹⁴⁸, **l'adhésion est largement majoritaire : 72 % des Français se disent favorables, dont 18 % se déclarant « tout à fait favorables ».**

2. Les langues régionales consacrées dans la Constitution de 1958 mais toujours pas reconnues

Les langues régionales sont maintenues dans une position « minorée » dans l'ordonnement juridique national. Le débat juridique concernant la protection des langues régionales reste d'actualité. Alors que la France a signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, la Charte elle-même n'a pas été ratifiée à la suite de la décision du 15 juin 1999 du Conseil constitutionnel. L'entrée des langues régionales dans la Constitution, à l'article 75-1, en juillet 2008, qui devait ouvrir la voie à une ratification, n'a pas clôt le débat. La ratification de la Charte revêt une valeur symbolique très forte tant pour les acteurs engagés en faveur des langues régionales, que pour ceux qui sont attachés au principe de la seule reconnaissance officielle de la langue française. Le droit français a longtemps ignoré les langues régionales et celles-ci demeurent à l'heure actuelle « minorisées » en droit, d'après les propos de la juriste entendue par la délégation à l'Outre-mer, Mme Véronique Bertile¹⁴⁹. Leur usage est systématiquement entravé par le rappel à l'article 2 de la Constitution, « *La langue de la République est le français* », principe qui ne saurait pourtant imposer une politique monolingue dans l'espace public.

Les évolutions juridiques des dernières années ont signifié un recul par rapport aux pratiques préexistantes. La rédaction de l'article 75-1 de la Constitution est très critiquée et apparaît à bien des égards, inadaptée. Pour de nombreux acteurs, celui-ci pose plus de questions qu'il n'apporte de réponses. Ainsi, Mme Louise Peltzer a émis des réserves quant à sa formulation : « *J'ai regretté que l'excellente idée de faire figurer les langues régionales dans la Constitution se soit formalisée en des termes si ambigus. Sans doute aurait-il été sage d'écrire, comme dans la Constitution espagnole, que « la diversité linguistique est posée comme un élément du patrimoine culturel à préserver. » (...) « L'expression appartenir me fait penser à l'idée de possession. À qui appartiennent les langues ? Les communautés humaines utilisent la ou les langues issues de leur patrimoine culturel, et de ce fait, ont le devoir de la conserver et de la transmettre. Mais elles n'en sont pas propriétaires pour autant. Les langues sont à la disposition de tout individu, quelle que soit son origine, qui souhaite les apprendre et les parler. Les langues n'étant la propriété de personne ni d'un État, tout individu peut en revendiquer l'usage. En somme, les langues, dans toute leur diversité, font partie intégrante d'un patrimoine culturel commun de l'ensemble de l'humanité. »*

La notion de « patrimoine » n'institue pas un droit garanti par la Constitution et ne confère aucun contenu positif. Rien ne garantit la pérennité de la scolarité en langues régionales tout au long du parcours scolaire. Il n'existe pas de droit

148 Enquête réalisée par l'Ifop pour Dimanche Ouest-France.

149 Audition de Mme Véronique Bertile, maîtresse de conférences en droit public à l'université Bordeaux Montaigne, spécialiste du droit des langues régionales et minoritaires, le 9 octobre 2018.

pour l'usager à bénéficier d'un enseignement en langue régionale. Des reculs sont toujours possibles comme cela a été le cas pour la Polynésie française.

Le Conseil constitutionnel a conféré une valeur constitutionnelle au principe d'enseignement scolaire en français, par sa décision n° 91-290 DC du 9 mai 1991 qui a fait jurisprudence. S'agissant de l'enseignement public, l'enseignement d'une langue régionale dans le temps scolaire n'est pas contraire au principe d'égalité dès lors qu'il ne revêt pas un caractère obligatoire. Par ailleurs, l'enseignement d'une langue régionale dans le cadre de l'horaire normal ne saurait revêtir un caractère obligatoire, ni pour les élèves ou étudiants, ni pour les enseignants et ne saurait avoir pour effet de soustraire les élèves aux droits et obligations applicables à l'ensemble des usagers des établissements qui assurent le service public de l'enseignement ou sont associés à celui-ci. Il n'existe donc aucun droit constitutionnel à un enseignement des langues régionales au profit des élèves.

3. Le droit limite des évolutions attendues des populations

L'article 2 de la Constitution fixe une *puissante imprégnation d'unité à la langue nationale*. La référence au français en qualité de langue « officielle » s'entend comme imposant partout Outre-mer, y compris dans les Collectivités d'Outre-mer, l'usage du français aux personnes morales de droit public, aux personnes de droit privé dans l'exercice d'une mission de service public, ainsi qu'aux usagers dans leurs relations avec les administrations et les services publics.

Le Conseil constitutionnel a considéré notamment que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires porte atteinte aux principes constitutionnels d'unité républicaine, d'égalité des citoyens devant la loi et au statut de la langue française comme langue officielle de la République. En effet, saisi afin d'examiner la conformité de la Charte à la Constitution, le Conseil constitutionnel a répondu que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires comporte des clauses contraires à la Constitution et « *confère des droits spécifiques* » à des « *groupes* » de locuteurs de langues régionales ou minoritaires, à l'intérieur de « *territoires* » dans lesquels ces langues sont pratiquées, et que ses dispositions « *tendent à reconnaître un droit à pratiquer une langue autre que le français* ». Le Conseil d'État, saisi de cette question, a rendu, le 30 juillet 2015, un avis négatif dans la lignée de celui du Conseil constitutionnel. **L'inscription dans la Constitution des langues régionales à l'article 75-1 n'a donc pas véritablement permis d'avancer dans la reconnaissance juridique des langues régionales.**

La position du Conseil constitutionnel représente un recul juridique par rapport aux pratiques antérieures et aux statuts des Collectivités ultramarines. De 1980 à 1992, la langue tahitienne a été reconnue langue officielle conjointement avec le français sans inconvénient majeur¹⁵⁰. Depuis 1996, la loi

150 Le tahitien a été reconnu comme langue co-officielle. Il a perdu ce statut avec la révision constitutionnelle

organique impose l'usage du français, langue officielle, dans les délibérations des Collectivités d'Outre-mer, tandis que l'enseignement du polynésien devient facultatif. Il s'agit d'un recul sur la pratique courante préexistante¹⁵¹.

Le juge administratif suprême a annulé une disposition du règlement intérieur de l'assemblée de **Polynésie française** qui permettait aux orateurs, au cours des débats en séance plénière, d'utiliser à l'oral la langue de leur choix (le français, la langue tahitienne ou l'une des autres langues polynésiennes). Ce faisant, le Conseil d'État a invalidé une pratique courante dans les assemblées d'Outre-mer où nombre de conseillers échangent dans la langue régionale à l'oral. Au cours de ces dernières années, à au moins trois reprises, le Conseil d'État a annulé des lois de pays polynésiennes parce que pendant l'adoption de ces lois, des échanges avaient eu lieu en langue polynésienne.

La question se pose différemment en **Nouvelle-Calédonie**, car l'accord de Nouméa (article 1.1.3), constitutionnalisé, a conduit à reconnaître la place des langues kanak dans l'enseignement et les medias. La loi du 13 décembre 2000 d'orientation pour l'Outre-mer (LOOM) reconnaît les langues régionales en usage dans les Collectivités relevant des articles 73 et 74 de la Constitution et en **Nouvelle-Calédonie** comme « *partie du patrimoine linguistique de la Nation* ». Elle bénéficie d'un renforcement des politiques en faveur des langues régionales afin d'en faciliter l'usage et le Gouvernement calédonien peut, de ce fait, déroger au principe d'enseignement facultatif.

B - La reconnaissance des langues régionales entre intransigeance idéologique et débat juridique

1. Décision du Conseil constitutionnel

Le Conseil constitutionnel¹⁵², saisi par le président de la République, a jugé que le préambule de la Charte, dans son article premier et à l'article 7, avait pour objet de reconnaître des *droits spécifiques à des « groupes » de locuteurs de langues régionales ou minoritaires, à l'intérieur de « territoires » dans lesquels ces langues sont pratiquées, et que ces dispositions « portent atteinte aux principes constitutionnels d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi et d'unicité du peuple français »*. Le Conseil constitutionnel a de surcroît estimé que la disposition prévoyant que « *les États devront faciliter ou encourager l'usage des langues régionales dans la vie publique* » est contraire à l'article 2 de la Constitution suivant lequel « *Le français est la langue de la République* », la Charte rattachant la justice, les autorités administratives et les services publics à la « vie publique ». En revanche, le Conseil constitutionnel a considéré que les trente-neuf engagements souscrits par

de 1992.

151 L'arrêt du Conseil d'État du 29 mars 2006, Haut-commissaire de la République en Polynésie française, en constitue une bonne illustration.

152 Le Conseil constitutionnel a jugé dans sa décision n° 99-412 DC du 15 juin 1997 qu'en adhérant à la Charte, la France méconnaîtrait les principes constitutionnels d'indivisibilité de la République, d'égalité devant la loi, d'unicité du peuple français et d'usage officiel de la langue française. Le Conseil d'État a confirmé en 2013 ce jugement et opposé un avis négatif à une telle ratification, le 30 juillet 2015.

la France étaient conformes à la Constitution, soulignant qu'ils « *se bornent à reconnaître des pratiques déjà mises en œuvre par la France en faveur des langues régionales* ».

La Jurisprudence du Conseil constitutionnel comme celle du Conseil d'État ne permettent pas, en l'état, la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires sans modification de la Constitution, et exercent un véritable « verrou » institutionnel à toute avancée de l'usage des langues régionales dans la sphère publique, politique ou administrative.

2. Tentatives de réformes constitutionnelles

La Constitution proclame un principe de reconnaissance de la valeur patrimoniale des langues régionales qui est sans véritable portée juridique qui place le débat sur un plan symbolique plus que normatif. Les questions linguistiques revêtent en effet une importance fondamentale dans la construction identitaire. **Derrière la question de la reconnaissance des langues régionales se joue la peur d'une atteinte à l'intégrité de la République ou d'un démembrement de la notion de peuple français. La question doit pourtant être renversée pour être appréhendée sous l'angle des droits fondamentaux, de la liberté d'expression et du droit de s'exprimer dans sa langue maternelle.** Il faut reconnaître que dans les Outre-mer, la langue maternelle majoritaire n'est pas le français. Le second angle privilégié est celui de la sauvegarde de la diversité linguistique en tant que telle, comme une richesse, un patrimoine à valoriser et à transmettre.

Il y a eu ces dernières années des revendications politiques, notamment de ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, et un mouvement à l'Assemblée nationale qui ont conduit aux dépôts, en 2015, 2016 et 2017, de plusieurs projets ou propositions de loi sur les langues régionales. La ratification de la Charte faisait partie des engagements pris par le président de la République François Hollande durant sa campagne présidentielle.

En janvier 2014, à une large majorité, l'Assemblée nationale a adopté un amendement constitutionnel autorisant la ratification de la Charte. Comme en 1996, puis en 2013, le Conseil d'État, plus haute juridiction administrative, a rendu un avis défavorable mais non contraignant à cette ratification. L'Assemblée nationale a adopté en janvier 2014 un amendement constitutionnel permettant la ratification du traité. Le Sénat a rejeté cette ratification, le 27 octobre 2015. Mme Christiane Taubira était rapporteure de ce texte. Lors du débat parlementaire, le gouvernement a toutefois réaffirmé que certaines dispositions, avant même la ratification, étaient déjà compatibles avec l'ordre juridique national et pouvaient constituer un socle pour renforcer la politique de promotion des langues régionales. Plusieurs collectivités territoriales ont décidé sur cette base, en 2014 et 2015, d'appliquer une sélection de dispositions de la Charte relevant de leurs compétences.

En janvier 2016, une proposition de loi relative à l'enseignement « immersif » des langues régionales et à leur promotion dans l'espace public et audiovisuel, a été déposée par M. le député Paul Molac. L'article 1^{er} posait le principe de la reconnaissance de l'enseignement bilingue français-langues régionales, quelle que soit la durée des enseignements dispensés dans ces deux langues. La proposition

de loi prévoyait, à la demande de la région, la généralisation sur tout ou partie de son territoire, de la signalétique bilingue ou plurilingue dans les services publics et l'usage de traductions dans les principaux supports de communication institutionnelle. Enfin, il posait le principe qu'il revient au service public de l'audiovisuel de garantir l'expression en langue régionale, en respect du mandat constitutionnel posé par l'article 75-1 de la Constitution. À cette fin, le Conseil supérieur de l'audiovisuel (CSA) devait être chargé de veiller à ce que les services de communication audiovisuelle attribuent une place significative à l'expression des langues régionales. Cette proposition de loi a été rejetée à l'Assemblée nationale à une voix près.

Le président de la République, M. Emmanuel Macron, s'est lui-même exprimé en faveur des langues régionales durant la campagne électorale. Il a déclaré à Quimper, en juin 2018, son projet de soutenir « *les langues régionales qui ont un vrai rôle à jouer* ». Il a rappelé devant l'Institut de France, qu'« *au fond, nous sommes le seul pays de la Francophonie qui ne vit qu'en français* ». ¹⁵³.

En juillet 2018, à l'initiative du député M. Paul Molac, un appel a été lancé : « Pour l'égalité des langues de France, la Constitution doit pleinement reconnaître les langues régionales ». « *Les langues régionales de la France hexagonale sont toutes classées en grand danger d'extinction par l'UNESCO. Dans les Outre-mer, la situation est meilleure, ou moins mauvaise, mais on note une baisse de pratique de ces langues au profit du français ou de l'anglais. Les progrès dans la diffusion de l'enseignement des langues régionales sont lents et parfois inexistantes* » ¹⁵⁴. (...) « *Les parlementaires peuvent avoir de l'initiative et un certain nombre d'entre eux, membres du groupe d'études sur les langues et cultures régionales de l'Assemblée nationale, défendront des amendements en faveur de la pleine reconnaissance de la diversité linguistique interne dans la Constitution. Espérons que le gouvernement ne restera pas sourd aux sonorités multiples des langues régionales de France qui, à terme, risquent de disparaître. Cela serait une perte inestimable pour l'ensemble des Français, mais aussi pour l'humanité* » ¹⁵⁵.

3. Dans les débats actuels

Le Grand débat national voulu par le président de la République a pour objectif de permettre de bâtir un nouveau contrat pour la Nation, structurer l'action du gouvernement et du Parlement, mais aussi les positions de la France aux niveaux européen et international. À cette occasion, **de nombreuses contributions ont**

153 Mardi 20 mars 2018.

154 Paul Molac, « Pour l'égalité des langues de France, la Constitution doit pleinement reconnaître les langues régionales », Huffingtonpost, 13 juillet 2018.

155 La tribune est également signée par 27 autres députés : Jean-Félix Acquaviva, député de Corse ; Erwan Balanant, député du Finistère ; Marine Brenier, députée des Alpes-Maritimes ; Moetai Brotherson, député de Polynésie Française ; Vincent Bru, député des Pyrénées-Atlantiques ; Fabrice Brun, député de l'Ardèche ; Michel Castellani, député de Corse ; Jacques Cattin, député du Haut-Rhin ; Lionel Causse, député des Landes ; Paul Christophe, député du Nord ; Paul-André Colombani, député de Corse ; Olivier Damaisin, député du Lot-et-Garonne ; Laurent Furst, député du Bas-Rhin ; Antoine Herth, député du Bas-Rhin ; François-Michel Lambert, député des Bouches-du-Rhône ; Marc Le Fur, député des Côtes-d'Armor ; Didier Le Gac, député du Finistère ; Serge Letchimy, député de Martinique ; Graziella Melchior, députée du Finistère ; Emmanuelle Ménard, députée de l'Hérault ; Frédéric Reiss, député du Bas-Rhin ; Martial Saddier, député de Haute-Savoie ; Maina Sage, députée de Polynésie Française ; Raphaël Schellenberger, député du Haut-Rhin ; Gabriel Serville, député de Guyane ; Eric Straumann, député du Haut-Rhin ; Patrick Vignal, député de l'Hérault.

Rapport

concerné les langues régionales, même si ce thème ne faisait pas partie des items retenus pour structurer la participation. 675 contributions comprennent une référence aux langues régionales dans l'item « Organisation de l'État et des services publics » et 27 dans l'item « Démocratie et citoyenneté » (consulté le 15 mars 2018 à la clôture des contributions).

À titre d'exemple, nous pouvons citer quelques contributions laissées par des citoyens et citoyennes anonymes :

« Il faut promouvoir et valoriser les langues régionales qui sont garantes et témoins du patrimoine et de la culture de notre pays, il n'est pas possible de savoir où l'on va sans savoir d'où l'on vient. Actuellement les situations des diglossies sur notre territoire sont nombreuses et précaires, ce n'est pas pour rien que les langues régionales sont classées au patrimoine mondial. En cette année des langues de l'UNESCO des efforts seraient appréciables » (Miladièu, le 7 février 2019).

« Langues régionales : dans notre monde de plus en plus mondialisé, j'ai besoin de m'appuyer sur mes racines, sur celles de mes parents et aïeux, pour pouvoir aller de l'avant. La France n'existe que parce qu'elle est diverse. On parle aujourd'hui de biodiversité ; les langues régionales n'en font-elles pas partie ? Les media mais aussi nos élus (Conseil régional Occitanie) nous alertent sur le projet que contiendrait la réforme de l'enseignement (réforme Blanquer) de réduire les moyens d'enseignement des langues régionales. Est-ce que les quelques euros que l'on pourra économiser dans le budget de l'enseignement seront opposables à ces nouvelles mesures vexatoires et à la perte de nos identités face à un monde de moins en moins divers ? » (Marc, le 11 février 2019)

« La France se doit de ratifier la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires. Si la langue de la République est le français, ce n'est pas à l'exclusion de toutes les autres parlées par ses citoyens » (Lilian G, le 11 mars 2019)

« Pour la reconnaissance officielle des langues régionales et minoritaires, pour la valorisation de ce patrimoine culturel immatériel qui fait la richesse culturelle du pays et surtout pour la ratification par la France du décret européen sur la défense des langues régionales, en adéquation avec les engagements de la France. Ne pas oublier que jusqu'au début du XXe siècle, le Français n'était pas la langue maternelle de bon nombre de citoyens, que l'attitude conquérante de l'État a conduit ces langues millénaires au bord de l'oubli. Dans les territoires oubliés de la République, des hommes et des femmes se battent chaque jour pour sauver la culture de leurs ancêtres et conserver la mémoire et l'histoire de leur peuple. La France doit cesser son attitude jacobine extrême et regarder en face ces richesses culturelles qu'elle laisse mourir et sans lesquelles sa beauté mais aussi son attractivité et son image à l'étranger ne seraient rien. Basques, Gascons, Occitans, Bretons, Corses, ce sont autant de cultures qui font la France et non pas l'inverse. Les événements récents ont mis en lumière l'oubli et l'effacement des territoires ruraux et enclavés aux quatre coins du pays. Ces gens-là existent tout autant que les habitants des métropoles et de la capitale. Il faut redonner vie à cette France avec plus de décentralisation : en laissant redonner du souffle à leur culture et en les laissant faire vivre leur terroir. Il n'y a rien de dangereux dans ce genre de discours, la diversité des

cultures n'est pas un danger pour une nation bien au contraire. La démocratie, c'est aussi cela. » (asbdr1, le 10 mars 2019)

C - Application de la Charte européenne des langues régionales dans les États signataires

L'application de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires fait l'objet d'un rapport biennal du Secrétaire général du Conseil de l'Europe à l'Assemblée parlementaire. Partant du principe de la « *promotion par l'usage* », la Charte impose aux États parties « *l'obligation légale de garantir et de promouvoir l'utilisation effective des langues régionales ou minoritaires dans l'enseignement, la justice, l'administration et les services publics, les médias, les activités et équipements culturels, la vie économique et sociale et la coopération transfrontalière* ». L'application de la Charte est contrôlée tous les deux ans par un Comité d'experts indépendants.

La Charte a été ratifiée à ce jour par 25 États membres en Europe. Le suivi de son application permet de relever dans l'ensemble « un impact positif sur le statut juridique et la situation effective des langues régionales ou minoritaires dans ces pays ». Des tables rondes sont organisées dans chaque pays pour accompagner sa mise en œuvre. Celles-ci réunissent des représentants des minorités nationales et des autorités nationales, et sont modérées par un membre du Comité d'experts. Elles visent à trouver un accord sur les dispositions concrètes pour la mise en œuvre des recommandations. Des programmes de coopération et d'assistance ciblant les principaux problèmes identifiés par le Comité d'experts sont mis à la disposition des États parties, immédiatement après la publication du rapport d'évaluation les concernant.

D - La protection des langues régionales à travers les autres conventions internationales

Les instances internationales, onusiennes et européennes, mènent un travail de promotion et de valorisation des langues régionales. Au sein de ces instances, la France fait figure d'exception en adoptant une position défensive quant à une reconnaissance de droits spécifiques attachés à un groupe de locuteurs, en vertu du principe d'indivisibilité du peuple français¹⁵⁶. La France pourrait toutefois s'inspirer de ces observations et recommandations pour mieux protéger les langues régionales des Outre-mer.

À l'occasion de la Journée internationale de la langue maternelle 2018, célébrée chaque année le 21 février, l'UNESCO rappelait que la diversité linguistique est de

156 Pour la France, la volonté de ne pas reconnaître de droits collectifs spécifiques aux peuples autochtones est la conséquence de l'application du principe d'indivisibilité et d'unicité de la République : « ces principes fondamentaux s'opposent à ce que soient reconnus des droits collectifs à quelque groupe que ce soit défini par une communauté d'origine, de culture, de langue ou de croyance », décision du Conseil constitutionnel n° 99-412 DC du 15 juin 1999, Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

plus en plus menacée. **Une langue disparaît en moyenne toutes les deux semaines, emportant avec elle tout un patrimoine culturel et intellectuel.** L'UNESCO promeut l'objectif de préserver la diversité linguistique et de favoriser l'éducation multilingue fondée sur la langue maternelle. Son importance est de mieux en mieux comprise, en particulier pour les premières années de scolarité, et l'engagement pour son développement dans la vie publique va croissant dans de nombreux États membres.

La directrice générale de l'UNESCO, Mme Audrey Azoulay, rappelait que la langue étant une « *composante essentielle du patrimoine immatériel de l'Humanité, l'UNESCO s'engage activement, depuis de nombreuses années, pour la défense de la diversité linguistique et pour la promotion de l'éducation multilingue* ». L'UNESCO recommande l'usage de ces langues dès les premières années de scolarisation, car un enfant n'apprend jamais mieux que dans sa langue maternelle.

C'est aussi l'occasion pour l'UNESCO de mettre l'accent sur la diversité linguistique et le multilinguisme comme éléments clés pour le développement durable, et en particulier pour atteindre les cibles 4.6 et 4.7 de l'Objectif de développement durable 4 (ODD 4) sur l'éducation. **Les Objectifs de développement durable s'appuient sur la diversité linguistique et le multilinguisme comme contributions essentielles à l'éducation à la citoyenneté mondiale. Ils constituent en effet des vecteurs de promotion du dialogue interculturel et du vivre ensemble.**

L'Assemblée générale des Nations unies a proclamé 2019 « l'Année internationale des langues autochtones ». L'Unesco a lancé officiellement le 28 janvier 2019 le programme de manifestations et de conférences par une cérémonie qui s'est tenue à Paris. Une langue autochtone est une langue parlée par une population issue du sol où elle habite et qui n'est pas liée à un mouvement d'immigration sur ce territoire. Ce sont des langues parlées par les peuples dits « premiers » à avoir habité cette terre. Les langues autochtones sont présentes en **Guyane** (exemple le kal'ina ou le wayampi), en Polynésie (le marquisien ou le mangarevien) et en **Nouvelle-Calédonie** (le drehu). Les langues autochtones sont importantes pour le développement durable, la consolidation de la paix et la réconciliation. Selon l'UNESCO, « *les langues autochtones constituent la majorité des quelque 7 000 langues recensées dans le monde et, comme toutes les langues, elles sont dépositaires et vecteurs de culture, de savoir, de valeurs et d'identité, dont la perte représente un appauvrissement pour l'humanité tout entière et une perte tragique de pouvoir pour les communautés qui ne peuvent transmettre leur langue maternelle à leurs enfants* ».

L'UNESCO rappelle que la principale menace sur la survie des peuples autochtones vient du changement climatique, qui porte gravement atteinte à leurs économies de subsistance. Mais ce qui est souvent oublié, c'est l'impact sur les cultures et les valeurs autochtones. « *Les peuples autochtones puisent leur identité, leurs valeurs et leurs systèmes de savoirs dans leur interaction avec leur milieu, mers ou forêts. Leurs langues sont le produit de cet environnement, car leurs façons de décrire ce qui les entoure font leurs spécificités linguistiques. Lorsque ce milieu est modifié, la culture et la langue sont affectées* ». La perte d'une langue autochtone signifie la perte d'une connaissance qui pourrait être exploitée pour un

développement durable L'objectif de cette initiative est donc de faire prendre conscience des risques auxquels ces langues sont confrontées et de leur valeur en tant que vecteurs de la culture, des systèmes de connaissances et des modes de vie. Les langues autochtones jouent un rôle crucial en permettant à leurs communautés de prendre leur destin en main et de participer à la vie économique, culturelle et politique de leur pays¹⁵⁷.

Les droits culturels, garantis internationalement et nationalement, sont et doivent être respectés. Contrairement aux droits politiques ou sociaux, les droits culturels sont parfois mal identifiés. Ils sont pourtant sollicités chaque jour dans une société démocratique. Selon la Déclaration universelle sur la diversité culturelle adoptée par l'Unesco en 2001¹⁵⁸ « *Toute personne doit ainsi pouvoir s'exprimer, créer et diffuser ses œuvres dans la langue de son choix et en particulier dans sa langue maternelle ; toute personne a le droit à une éducation et une formation de qualité qui respectent pleinement son identité culturelle ; toute personne doit pouvoir participer à la vie culturelle de son choix et exercer ses propres pratiques culturelles, dans les limites qu'impose le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales* ». Les droits ainsi énumérés sont les fruits de conquêtes progressives. **C'est la reconnaissance progressive des droits des minorités qui a fait évoluer la définition des droits culturels après la deuxième guerre mondiale.** La notion de droits culturels implique de considérer la culture dans son acception la plus large. Ils ne sont pas restreints au champ des arts et à l'accès aux ressources culturelles. Ils relèvent de l'anthropologie : c'est la personne avec ses liens sociaux qui en est l'actrice et possesseur. Ces droits naturels sont la condition nécessaire pour que chacun ait les capacités de son propre développement personnel et sociétal¹⁵⁹.

157 Courrier de l'UNESCO, janvier 2019.

158 La Déclaration universelle sur la diversité culturelle de 2001 est une liste de droits. Elle constate d'abord que la diversité culturelle « s'incarne dans l'originalité et la pluralité des identités qui caractérisent les groupes et les sociétés composant l'humanité. Source d'échanges, d'innovation et de créativité, la diversité culturelle est, pour le genre humain, aussi nécessaire que l'est la biodiversité dans l'ordre du vivant... » La Déclaration affirme en conséquence : « La défense de la diversité culturelle est un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité de la personne humaine. Elle implique l'engagement de respecter les droits de l'homme et les libertés fondamentales, en particulier les droits des personnes appartenant à des minorités et ceux des peuples autochtones ». Avec une précision cruciale : « Nul ne peut invoquer la diversité culturelle pour porter atteinte aux droits de l'homme garantis par le droit international, ni pour en limiter la portée ». La Déclaration développe ensuite des arguments sur le patrimoine culturel, source de créativité et facteur de développement, et la nécessité de politiques favorisant l'intégration et la participation de tous les citoyens. Ces deux grands textes sont les garants et les sources fondamentales pour la protection et l'illustration des droits culturels. L'UNESCO se trouve ici au cœur de sa mission et son site internet se fait l'écho d'une myriade d'initiatives en ce sens. L'ONU s'est aussi résolument engagée en faveur des droits culturels. Son Conseil des Droits de l'Homme a créé en 2010 une mission d'experts indépendants dans ce domaine.

159 En 2011, la Ligue de l'enseignement décide de questionner la place de la culture dans son action sous l'égide d'une citation du philosophe Jean Lacroix « Un Homme cultivé est un homme qui se situe ». Ce texte tente d'explicitier l'articulation entre deux définitions de la culture : l'accès à la culture classique et la reconnaissance des cultures au sens anthropologique. Un document, Une politique de la culture, pour une humanité à partager une autre mondialisation, texte adopté lors de l'assemblée générale de la Ligue de l'enseignement à Granville, le 27 juin 2011, fait écho à ces réflexions.

La rapporteure remercie ici la Ligue de l'enseignement et Mme Marie-Claire Martel, conseillère du CESE,

Le Comité des droits économiques, sociaux et culturels du Conseil économique et social des Nations unies a émis des observations à l'encontre de la France sur sa politique de protection des langues régionales en 2008¹⁶⁰ : « *Le Comité constate avec préoccupation que l'État partie n'a pas fait suffisamment d'efforts dans le domaine de la préservation et de la promotion des langues et patrimoines culturels régionaux et minoritaires* ». Il note également « *l'absence de reconnaissance ou de statut officiel a contribué, selon les informations reçues, à la diminution constante du nombre de locuteurs de langues régionales et minoritaires* ». Le Comité recommande à l'État français d'intensifier ses efforts pour « *préserver et promouvoir les langues et patrimoines culturels régionaux et minoritaires, notamment en veillant à ce que des ressources financières et humaines suffisantes soient allouées à l'enseignement des langues et cultures régionales et minoritaires dans les écoles publiques et à la diffusion de programmes de télévision et de radio dans ces langues* ». Cette observation est à mettre en lien avec les observations concernant les importantes disparités de taux de réussite et d'abandon scolaire entre les élèves français et ceux qui sont issus de minorités. Le Comité recommande à la France d'adopter toutes les mesures voulues pour réduire ces disparités et de réaliser de nouvelles études sur la corrélation entre échec scolaire et environnement social.

La Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH) française dans un avis sur *La place des peuples autochtones dans les territoires ultramarins français : la situation des Kanak de Nouvelle-Calédonie et des Amérindiens de Guyane*¹⁶¹ reconnaît les Kanak de **Nouvelle-Calédonie** et les Amérindiens de **Guyane** comme les seuls peuples autochtones de la République française. Elle souligne que, d'une manière générale, « *l'égalité entre autochtones et non-autochtones passe par la reconnaissance des langues de ces peuples* ». A défaut, le fossé se creuse entre ces deux populations en matière d'égalité d'accès aux services publics, à la santé, à la justice et à l'éducation. L'accessibilité aux droits est conditionnée par des démarches administratives rendues difficiles par un déficit de services publics sur place, obligeant à des dépenses coûteuses de déplacements. Cet obstacle financier s'ajoute aux barrières culturelles et linguistiques. La CNCDH remarque également que la non-scolarisation est multifactorielle. Elle peut

rapporteuse d'un rapport et avis : *Vers la démocratie culturelle*, 2017. Le concept de démocratie culturelle s'est progressivement développé face au constat que l'accès à la culture pour tous et toutes n'est pas encore une réalité. En donnant une place à tous les acteurs et actrices pour qu'ils et elles s'impliquent dans les politiques culturelles, le CESE propose quatre axes de préconisations pour permettre à tous de participer à la vie culturelle et à la co-construction des politiques culturelles : mettre en œuvre la démocratie culturelle en renforçant la diversité, l'égalité, la participation de tous ; mettre à disposition de tous les ressources culturelles et les outils qui permettent de se les approprier ; conforter les professionnels de la culture ; diversifier les sources de financement de la Culture.

¹⁶⁰ Comité des droits économiques, sociaux et culturels du Conseil économique et social des Nations unies, lors de sa quarantième session de mai 2008, Examen des rapports présentés par les États parties conformément aux articles 16 et 17 du pacte : France, Observations finales du Comité des droits économiques, sociaux et culturels.

¹⁶¹ Avis adopté unanimement par l'Assemblée plénière du 23 février 2017.

notamment être imputée à l'inadéquation des méthodes d'enseignement régulièrement dénoncée par certains anthropologues, alors que pour la plupart de ces élèves, le français n'est pas la langue maternelle.

En conclusion, en 2008, le Conseil économique et social des Nations unies a « suggéré » et « recommandé » à la France d'« envisager » la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

La Commission nationale consultative des droits de l'homme (CNCDH) considère que « la diversité linguistique est une richesse et que l'apprentissage du français est compatible avec la pratique de la langue maternelle »¹⁶². Pour se mettre en conformité avec les articles 13 et 14 de la Déclaration des Nations unies sur les droits des peuples autochtones, la CNCDH recommande aux autorités publiques, dans l'exercice de leurs compétences, de prendre des mesures efficaces pour que soit dispensé aux membres des communautés autochtones, dans des conditions convenables de vie et d'accompagnement, un enseignement selon leur propre culture et dans leur propre langue, ce qui renforcerait le lien intergénérationnel.

L'Assemblée générale des Nations Unies a proclamé 2019 « Année des langues autochtones » en vue d'attirer l'attention des États sur leur disparition désastreuse et la nécessité de « *préserver, de revitaliser et de promouvoir ces langues, et de prendre sans délai de nouvelles mesures aux niveaux national et international* ». L'Assemblée générale des Nations unies a adopté une résolution le 19 décembre 2016 portant sur les droits des peuples autochtones. Elle s'inquiète du grand nombre de langues menacées et souligne qu'il est urgent de préserver, de promouvoir et de ressusciter ces langues menacées. Il importe pour les peuples autochtones de revitaliser, d'utiliser, d'enrichir et de transmettre aux générations futures leur histoire, leurs langues, leurs traditions orales, leur philosophie, leurs systèmes d'écriture et leur littérature.

Tant aux niveaux international que français, l'idée que toutes les langues sont égales en dignité, que l'enseignement et la transmission des langues régionales sont une nécessité et qu'elles ont le droit également de figurer dans l'espace public, progresse et fait de plus en plus consensus au sein de la société civile. La France pourrait mieux prendre en compte les avancées internationales et européennes dans la reconnaissance des langues régionales.

¹⁶² Recommandation n°10.

Piste de réflexion 12 :

Pour le CESE, au terme de cette étude, une reconnaissance officielle des langues régionales est à présent nécessaire. Celles-ci doivent être reconnues juridiquement afin de bénéficier d'une pleine légitimité dans l'espace public et de permettre à tout un chacun de s'exprimer, dans la sphère publique comme en privé, dans la langue de son choix.

Qu'ils émanent des parlementaires, des sondages, des contributions au Grand débat national, des organisations internationales, des autorités administratives indépendantes, telle que la Commission nationale consultative des droits de l'homme, d'associations... les appels à la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires se font de plus en plus présents.

Le CESE invite donc le gouvernement et les assemblées parlementaires à se ressaisir du débat et à ratifier au nom de la France, la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

E - Risque de disparition des langues régionales par manque de reconnaissance officielle protectrice

La question de la survie de certaines langues régionales se pose dans les Outre-mer. Certaines d'entre elles sont actuellement considérées comme étant « en danger » par le ministère de la Culture et de la communication, puisque souvent considérées comme « mineures », sans intérêt économique, ne permettant pas de communiquer en dehors du territoire et de moins en moins transmises et parlées dans l'environnement social et familial. Ce risque d'extinction est lié au recul du nombre de locuteurs, mais c'est un phénomène bien plus complexe en relation également avec le manque de soutien des politiques publiques. Les transmissions intrafamiliales sont partiellement interrompues, la poursuite de la scolarisation ne permet pas de maintenir un enseignement en langue régionale, l'accès à l'emploi se fait principalement sur la base de la maîtrise du français, enfin les cultures locales sont peu ou pas valorisées, ou uniquement dans une perspective touristique.

Dans son édition de 2011 de l'Atlas des langues en danger dans le monde¹⁶³, l'UNESCO rappelle que 43 % des langues parlées dans le monde sont en danger de disparition. L'UNESCO recense 17 langues des Outre-mer menacées, dont deux en situation critique ou éteinte : pour les langues polynésiennes, 1 en danger (dialectes des îles Australes) et 3 sérieusement en danger (mangareva, rapa, tuamotuan) ; en **Guyane**, 1 langue en danger (galibi) et 3 sérieusement en danger (émérillon, lokono, palikur) ; pour la **Nouvelle-Calédonie**, 5 vulnérables (caac, nââ drubea, jawe, nêlêmwa-nixumwak, nemi), 5 en danger (ôrôê, pwaamei, tîrî, dialectes de Voh-Koné, xârâgurè), 4 sérieusement en danger (arhâ,, neku, pije, pwapwa), 1 en situation critique (arhō), 1 éteinte (sîshêê).

¹⁶³ Christopher Moseley (direction éditoriale), *Atlas des langues en danger dans le monde*, UNESCO, Paris, 2010.

Les langues les plus menacées sont les langues kanak parlées sur la Grande Terre. Le sîshêê est considéré comme une langue éteinte depuis 2006. Cette langue comprenait 19 locuteurs selon le dernier recensement de 2009 (Institut de la statistique et des études économiques de **Nouvelle-Calédonie**). Il s'agissait d'un sous-groupe avec la langue de La Foa présent principalement à Moméa, mais aussi à Azareu et à Gouaro, où il était en contact avec les autres langues de la région. Les autres langues dans des situations critiques sont : le pije, le pwapwâ, l'arhâ et l'arhō qui risquent de disparaître dans un avenir proche. Les autres langues présentes sont à des degrés différents, considérées comme vulnérables. Dans les îles Loyauté, les langues vernaculaires sont plus vivaces et majoritaires sur leur territoire.

À **Mayotte**, le shibushi est menacé de disparaître au profit du shimaoré, langue véhiculaire. Les médias présents localement diffusent essentiellement en shimaoré, tandis que ceux en shibushi ont tendance à reculer. Il y a une intériorisation progressive d'une langue locale privilégiée par rapport à l'autre. Les élus qui ont pour langue maternelle le shibushi, s'expriment en public en shimaoré¹⁶⁴.

Il est essentiel de sauvegarder les corpus des langues orales en danger de disparition. Des catalogues de fonds sonores sont numérisés sous le label « Trésors de la parole », fruit d'un partenariat entre le ministère de la Culture et de la communication (DGLFLF), le Centre national de la recherche scientifique (CNRS) et la Bibliothèque nationale de France (BNF). L'Université Paris Ouest Nanterre, le Musée du Quai Branly, les chercheurs et chercheuses, développent également des outils et instruments de sauvegarde de ces langues. Le ministère de la Culture et de la communication finance des actions linguistiques Outre-mer à hauteur de 200 000 euros, et 100 000 euros pour des appels à projets.

¹⁶⁴ M. Madi Vita, président du Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement (CCEE) de Mayotte reçu en entretien, le 27 novembre 2018.

CONCLUSION

La préservation et la transmission des langues sont toujours le fruit de démarches plurielles volontaristes. Si des politiques linguistiques ambitieuses ne sont pas menées sur le long terme par les pouvoirs publics, les langues régionales des Outre-mer reculeront et certaines disparaîtront à tout jamais, ce qui constituerait une perte irréparable non seulement pour les ultramarins, mais aussi pour le patrimoine commun de l'humanité. Car les langues des Outre-mer ne sont pas que celles des ultramarins, ce sont des langues qui appartiennent en partage à l'humanité. Il en va de la responsabilité des pouvoirs publics de donner les moyens de maintenir la diversité culturelle de l'humanité. Il est de l'intérêt supérieur de la France de préserver sa propre diversité linguistique, y compris au regard de ses engagements humanistes internationaux.

Pour le CESE, il apparaît plus que jamais nécessaire de prendre conscience de ce risque vital et de changer de perspective à l'égard du plurilinguisme ultramarin. Les langues régionales ne sont pas seulement des langues locales, folkloriques, objets de culture et de patrimoine. Ce sont les langues des citoyens ultramarins dignes d'être connues, préservées et valorisées. Celles-ci font pleinement partie de leur identité et doivent être respectées et valorisées à ce titre car à travers elles, ce sont des femmes, des hommes, des sociétés qui s'expriment.

L'enseignement des langues régionales n'est en aucun cas un obstacle à l'apprentissage ou à la maîtrise du français, bien au contraire. Les autorités éducatives ont progressé vers un meilleur accueil en langue régionale et un enseignement dans les premier et second degrés. Cependant, les parcours scolaires proposés ne sont pas toujours complets, avec une option au baccalauréat, et ne permettent pas de poursuivre des études en langues régionales dans l'enseignement supérieur. Les besoins de scolarisation en langues régionales restent très importants, notamment en termes d'effectifs d'enseignants et d'intervenants en langue maternelle (ILM). L'Éducation nationale devrait garantir de meilleures conditions de scolarisation dans ces langues pour une amélioration de la réussite des élèves.

Les langues régionales jouent un rôle essentiel dans la construction des identités en Outre-mer. À ce titre, leur préservation est un facteur de reconnaissance de la diversité des cultures et des identités ultramarines. Car les langues sont le ferment d'une meilleure cohésion sociale dont les Outre-mer ont besoin. La vitalité des langues des Outre-mer est un levier puissant de cohésion sociale, et ne menace en rien l'unité nationale. Les langues régionales doivent être mieux prises en compte dans une perspective d'égalité réelle, notamment dans l'accès aux droits et aux services publics. Des avancées sont possibles sans modifications législatives, puisque la loi laisse le champ libre à de nombreuses initiatives d'adaptation ou d'expérimentation, en particulier en mettant en place davantage d'interprètes dans les services publics (accueil au guichet, pour les consultations médicales). Les langues des Outre-mer font partie d'un patrimoine commun à l'humanité. C'est toute une culture millénaire qui transparaît dans chacune de ces langues. Nelson Mandela a eu cette phrase : « *Si vous parlez à quelqu'un dans une langue qu'il comprend, vous parlez à sa tête ; si vous lui parlez dans sa propre langue, vous parlez à son cœur* ».

Annexes

N°1 COMPOSITION DE LA DELEGATION A L'OUTRE-MER A LA DATE DU VOTE

✓	Président : Jean-Étienne ANTOINETTE
✓	Vice-présidente : Joëlle PRÉVOT-MADÈRE
✓	Vice-président : Dominique RIVIÈRE
<input type="checkbox"/>	Agriculture
✓	Pascal FÉREY
✓	Christine VALENTIN
<input type="checkbox"/>	Artisanat
✓	Christian LE LANN
<input type="checkbox"/>	Associations
✓	Marie-Claire MARTEL
<input type="checkbox"/>	CFDT
✓	Marie-Odile ESCH
<input type="checkbox"/>	CFE-CGC
✓	Véronique BIARNAIX-ROCHE
<input type="checkbox"/>	CGT
✓	Michèle CHAY
✓	David MEYER
<input type="checkbox"/>	CGT-FO
✓	Jacques TECHER
✓	Françoise CHAZAUD
<input type="checkbox"/>	Coopération
✓	Olivier MUGNIER
<input type="checkbox"/>	Entreprises
✓	Joëlle PRÉVOT-MADÈRE
<input type="checkbox"/>	Environnement et nature
✓	Élodie MARTINIE-COUSTY
✓	Jacques BEALL
<input type="checkbox"/>	Outre-mer
✓	Jean-Étienne ANTOINETTE
✓	Isabelle BIAUX-ALTMANN
✓	Inès BOUCHAUT-CHOISY
✓	Yannick CAMBRAY

Outre-mer

- ✓ Philippe EDMOND-MARIETTE
- ✓ Didier GUÉNANT-JEANSON
- ✓ Joël LOBEAU
- ✓ Sarah MOUHOUSOUNE
- ✓ Dominique RIVIÈRE
- ✓ Sosefo SUVE
- ✓ Octave TOGNA
- ✓ Christian VERNAUDON

Personnalités qualifiées

- ✓ Patrick MOLINOZ
- ✓ Cindy LÉONI

UNAF

- ✓ Antoine RENARD
- ✓ Bernard TRANCHAND

N°2 LISTE DES PERSONNES AUDITIONNEES ET RENCONTREES

Pour son information, la délégation à l'Outre-mer a entendu les personnes dont les noms suivent :

- ✓ **Mme Véronique Bertile,**
Maîtresse de conférences en droit public de l'université Montesquieu Bordeaux IV, membre du Centre d'études et de recherches comparatives sur les Constitutions, les libertés et l'État (CERCCLÉ)
- ✓ **Mme Isabelle Bril,**
Directrice de recherche au laboratoire des Langues et civilisations à traditions orales (LaCiTO), unité mixte de recherche du Centre national de la recherche scientifique (CNRS)
- ✓ **Mme Frédérique Charbonnières,**
Cheffe de la mission Outre-mer Andorre à la Sous-direction de la performance et du dialogue avec les académies du Service du budget, de la performance et des établissements au sein de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale
- ✓ **M. Loïc Depecker,**
Délégué général à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) au sein du ministère de la Culture et de la communication
- ✓ **Mme Flora Devatine,**
Membre fondatrice de l'Académie tahitienne
- ✓ **Mme Marie-Christine Hazaël-Massieux,**
Professeure à l'université de Provence
- ✓ **M. Walles Kotra,**
Directeur exécutif en charge de l'Outre-mer de France Ô
- ✓ **M. Pierre Laporte,**
Chef de la mission langue française et langues de France à la Sous-direction de la performance et du dialogue avec les académies du Service du budget, de la performance et des établissements au sein de la DGESCO
- ✓ **Mme Isabelle Léglise,**
Directrice du laboratoire Structure et dynamique des langues (SeDyL), unité mixte de recherche du CNRS, de l'Institut de recherche pour le développement (IRD) et de l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO)
- ✓ **M. Christophe de Lestapis,**
Secrétaire général des antennes Outre-mer 1ère de France Télévisions

- ✓ **M. Daniel Maximin,**
Écrivain
- ✓ **Mme Claire Moyse-Faurie,**
Directrice de recherche émérite au laboratoire LaCITO
- ✓ **M. Paul de Sinety**
Délégué général à la langue française et aux langues de France (DGLFLF) au sein du ministère de la Culture et de la communication
- ✓ **Mme Valelia Muni Toke,**
Chercheure à l'IRD, animatrice de séminaires doctoraux au SeDyL, unité mixte de recherche du CNRS, de l'IRD et de l'INALCO
- ✓ **Mme Louise Peltzer,**
Universitaire spécialiste des langues polynésiennes
- ✓ **M. Roger Vrand,**
Sous-directeur du socle commun, de la personnalisation des parcours scolaires et de l'orientation du Service de l'instruction publique et de l'action pédagogique de la DGESCO

Par ailleurs, Mme la Rapporteuse s'est entretenue avec :

- ✓ **Mme Joëlle Anicet,**
Directrice du Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement (CCEE) de Guadeloupe
- ✓ **M. Gérard Aschiéri,**
Conseiller du CESE, membre de la section de l'éducation, de la culture et de la communication
- ✓ **M. Jean-Pierre Bacot,**
Président du CCEE de Guyane
- ✓ **M. Jean-François Beaulieu,**
Vice-président du CCEE de La Réunion
- ✓ **M. François-Paul Bufnoir,**
Secrétaire général du Conseil économique, social et environnemental de Nouvelle-Calédonie (CESE NC)
- ✓ **M. Thierry Delobel,**
Président de la Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public (FLAREP)
- ✓ **Mme Marie-Aleth Grard,**
Conseillère du CESE, membre de la section de l'éducation, de la culture et de la communication

Annexes

- ✓ **M. Richard Kaloi,**
4^e Vice-président du CESE NC
- ✓ **M. Michel Launey,**
*Ancien professeur de linguistique à l'Université Paris VII Denis-Diderot et
Directeur de recherche à l'Institut de recherche pour le développement (IRD)
de Guyane*
- ✓ **M. Mickaël Maillot,**
Directeur du CCEE de La Réunion
- ✓ **M. Stephan Martens,**
Vice-recteur de Mayotte (par Skype)
- ✓ **M. Gaston Poiroi,**
2^e Vice-président du CESE NC
- ✓ **M. Robert Romney**
Inspecteur pédagogique régional de Guadeloupe, retraité
- ✓ **Mme Lucette Vayrac,**
Présidente du CCEE de Guadeloupe
- ✓ **M. Jacques Vernaudeau,**
*Maître de conférences en linguistique à l'Université de la Polynésie française
(UPF)*
- ✓ **Mme Régine Vigier,**
*Inspectrice d'académie-Directrice d'académie adjointe des services de
l'Éducation nationale (IA-DAASEN) du Vice-rectorat de Mayotte (par Skype)*
- ✓ **M. Madi Vita**
Président du CCEE de Mayotte

N°3 BIBLIOGRAPHIE

Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau, Raphaël Confiant, *Éloge de la créolité*, Gallimard, collection Blanche, 1989

Conseil de l'Europe, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/rms/090000168007c07e>, Strasbourg, 1992

Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant, *Lettres créoles : tracées antillaises et continentales de la littérature, 1635-1975*, Hatier, Brèves littérature, Paris, 1991

Jean-Michel Charpentier, Alexandre François, *Atlas linguistique de la Polynésie française*, De Gruyter Mouton et Université de la Polynésie française, 2015

Raphaël Confiant, *Aimé Césaire, une traversée paradoxale du siècle*, Écriture, 1993

Michel Launey, Isabelle Léglise, Odile Lescure, Bettina Migge, « Langues de Guyane et langues parlées en Guyane », *Histoire sociale des langues de France*, Presses universitaires de Rennes (PUR), 2013

Jacques Leclerc, « Mayotte », dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, Université Laval, 2009

Isabelle Léglise, « Pratiques et attitudes face aux créoles à base française en Guyane », *Langues et cité*, octobre 2005

Isabelle Léglise, « Les langues parlées en Guyane : une extraordinaire diversité, un casse-tête pour les institutions », *Langues et cité*, septembre 2017

Georg Kremnitz (dir.), *Histoire sociale des langues de France*, PUR, 2013

N°4 TABLE DES SIGLES

ALK	Académie des langues kanak
ADCK	Agence de développement de la culture kanak
ATSEM	Agent territorial spécialisé des écoles maternelles
BNF	Bibliothèque nationale de France
CASNAV	Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs
CEDREF	Centre d'enseignement, de documentation et de recherches pour les études féministes
CELIA	Centre d'études des langues indigènes d'Amérique
CERCCLÉ	Centre d'études et de recherches comparatives sur les constitutions, les libertés et l'État
CNRS	Centre national de la recherche scientifique
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CAPES	Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré
COM	Collectivité d'Outre-mer
CTG	Collectivité territoriale de Guyane
CNCDH	Commission nationale consultative des droits de l'homme
CCEE	Conseil de la culture, de l'éducation et de l'environnement
CESE	Conseil économique, social et environnemental
CESE NC	Conseil économique, social et environnemental de Nouvelle-Calédonie
CNESCO	Conseil national d'évaluation du système scolaire
CSA	Conseil supérieur de l'audiovisuel
DGLFLF	Délégation générale à la langue française et aux langues de France
DROM	Département et région d'Outre-mer
DEUG	Diplôme d'études universitaires générales
DUSEF	Diplôme universitaire des sciences de l'éducation et de la formation
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire
EPOM	Expérimentation des écoles plurilingues d'Outre-mer
ESPE	École supérieure du professorat et de l'éducation
FLAREP	Fédération pour les langues régionales dans l'enseignement public
FLE	Français langue étrangère
FLS	Français langue seconde
FLSco	Français langue de scolarisation
GEREC	Groupe d'études et de recherches en espace
IA-IPR	Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional
ICDM	Instituteur du Conseil départemental de Mayotte
ILM	Intervenant en langue maternelle
INALCO	Institut national des langues et civilisations orientales
INED	Institut national des études démographiques
INSEE	Institut national de la statistique et des études économiques
IRD	Institut de recherche pour le développement
IRDEIC	Institut de recherche en droit européen, international et comparé
ISEE	Institut de la statistique et des études économiques de Nouvelle-Calédonie
ISPF	Institut de la statistique de Polynésie française
JDC	Journée défense et citoyenneté
LaCiTO	Langues et civilisations à traditions orales
LCK	Langues et culture kanak
LCR	Langues et cultures régionales
LLCER	Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales
LOOM	Loi d'orientation pour l'Outre-mer
LV	Langue vivante
ODD	Objectifs de développement durable
PPRE	Programme personnalisé de réussite éducative
PUF	Presses universitaires de France
PUR	Presses universitaires de Rennes

Annexes

QPC	Question prioritaire de constitutionnalité
REP	Réseau d'éducation prioritaire
SeDyL	Structure et dynamique des langues
TLFQ	Trésor de la langue française au Québec
UMR	Unité mixte de recherche
UNESCO	<i>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization</i>
UPF	Université de la Polynésie française

LES AVIS DU CESE



La diversité des langues fait partie de notre humanité. Celles-ci sont l'expression de sociétés, d'histoires et de cultures, et portent en elles une sensibilité, une représentation du monde. Elles sont présentes dans la vie quotidienne et familiale des Outre-mer, et permettent de créer des liens indispensables à la cohésion sociale, à l'intégration des personnes et à leur reconnaissance.

Les Outre-mer abritent 50 des 75 « Langues de France » identifiées par la Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Historiquement, ces langues ont souffert d'un déni de réalité et le CESE préconise de les reconnaître officiellement par la ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires.

Les langues des Outre-mer sont aussi les langues maternelles des élèves et le CESE préconise que chaque enfant ait la possibilité d'apprendre à lire et à écrire dans sa langue, au même titre que dans la langue française. Le multilinguisme peut devenir un atout pour la réussite scolaire et aider les enfants à mieux s'insérer et à s'épanouir dans la vie sociale.

CONSEIL ÉCONOMIQUE, SOCIAL
ET ENVIRONNEMENTAL

9, place d'Iéna
75775 Paris Cedex 16
Tél. : 01 44 43 60 00
www.lecese.fr

N° 41119-0016

ISSN 0767-4538 ISBN 978-2-11-152227-5



9 782111 522275



Direction de l'information
légale et administrative
Les éditions des *Journaux officiels*
www.ladocumentationfrancaise.fr