

Coralie Tairraz

Université du Luxembourg
Université de la Nouvelle-Calédonie



Résumé : *La politique linguistique calédonienne est une question centrale, étant à la fois l'héritière d'une histoire coloniale et relevant de l'avenir du territoire. L'accord de Nouméa est un moment important dans l'histoire postcoloniale de la Nouvelle-Calédonie. Il établit, entre autres, un nouveau rapport entre les langues : les langues kanak sont désormais, avec le français, « des langues d'enseignement et de culture ». La notion de politique linguistique ne peut être dissociée de celle de politique éducative et du projet politique de « destin commun » mentionné dans l'accord de Nouméa.*

Mots-clés : *Accord de Nouméa, politique linguistique, enseignement des langues, identité, culture*

Zusammenfassung : *Die Sprachenpolitik ist eine Frage von zentraler Bedeutung für Neukaledonien, denn sie schlägt die Brücke vom kolonialgeschichtlichen Erbe zur Zukunft des Landes. Das Abkommen von Nouméa stellt einen wichtigen Punkt in der postkolonialen Geschichte Neukaledoniens dar: hier wird unter anderem eine neue Beziehung zwischen den Sprachen festgelegt. Dadurch sind die autochthonen kanakischen Sprachen ab jetzt zusammen mit dem Französischen „Sprachen des Unterrichts und der Kultur“. Die Idee der Sprachenpolitik kann nicht getrennt von der Erziehungspolitik und vom politischen Projekt des „gemeinsamen Schicksals“ im Sinne des Abkommens gesehen werden.*

Schlüsselwörter : *das Abkommen von Nouméa, Sprachenpolitik, Lehre von Sprachen, Identität, Kultur*

Abstract : *The language policy of New Caledonia is a crucial issue, as it is both the heir of a colonial heritage and part of the future of the country. The Nouméa Agreement (Accord de Nouméa) is a landmark in the post-colonial history of New Caledonia. Passed in 1998, it establishes, among other things, a new rapport between languages: from then on, the Kanak languages have become, along with French, « languages of instruction and culture ». The notion of language policy*

cannot be dissociated from that of educational policy and of the political project called the «common destiny» in the agreement.

Key words : *Nouméa Agreement, language policy, language teaching, identity, culture.*

La Nouvelle-Calédonie est une Collectivité d’Outre-mer française, rattachée à la France depuis 1853. L’île se situe dans l’océan Pacifique sud, à 1500 kilomètres de l’Australie, à 1700 kilomètres de la Nouvelle-Zélande et à environ 20 000 kilomètres de la France. Elle est constituée de la « Grande Terre », des îles Bélep, de l’île des Pins et des îles Loyauté (Maré, Lifou et Ouvéa). Administrativement, la Nouvelle-Calédonie est divisée en trois provinces : la province Nord, la province Sud et la province des Iles Loyauté.

De nos jours, vingt-huit langues vernaculaires, toutes issues du proto-austro-nésien, sont parlées sur le territoire calédonien ; la langue officielle et véhiculaire étant le français. Avec les vagues successives de migrations de populations des mers du Sud, d’autres langues sont parlées sur le territoire, telles les langues polynésiennes (le faga ouvéa, le tahitien, le wallisien et le futunien), le bichelamar (et d’autres langues du Vanuatu), le vietnamien (langue austro-asiatique), le javanais... On note que le pluri-multilinguisme traditionnel des sociétés kanak¹ disparaît peu à peu au profit d’un monolinguisme dominant. Selon le recensement de 1996, la province Sud est la province la plus peuplée, principalement par les ethnies non-kanak. Les Kanak ne représentent que 25% de la population de la province Sud, alors qu’ils représentent 77,9% de la population en province Nord et 97% en province des Iles. Sabine Ehrhart faisait le même constat en 1993 et concluait que « *Cette proportion très basse par rapport aux autres provinces explique en partie la francisation du Sud et la disparition quasi complète des langues mélanésiennes dans cette région* » (Ehrhart 1993 : 3).

La politique linguistique en Nouvelle-Calédonie est liée à son histoire coloniale. Aujourd’hui, le statut des langues dans la société est problématique puisque cette dernière, et parce qu’elle s’est transformée au cours des décennies, cherche un nouveau chemin dans l’esprit d’« un destin commun ».

Situation linguistique

A l’époque de la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie par les Français, la politique linguistique française en métropole était à l’uniformisation et luttait contre l’emploi des « patois ». La France mena donc la même politique linguistique dans ses colonies avec les particularités liées au colonialisme. Aussi, ne faut-il

pas s'étonner de lire qu'en France comme en Nouvelle-Calédonie, les punitions à l'école étaient courantes et sévères lorsque des élèves avaient recours à leur langue maternelle et non au français. Après une courte période « conciliante » d'un point de vue linguistique, l'État français décide de mener une politique interventionniste de lutte contre l'usage des langues vernaculaires pour diffuser l'usage de la langue française. Cela se concrétise d'abord en 1863 avec le décret Guillaïn, nom du gouverneur de l'époque, qui interdit l'usage des langues locales à l'école, puis avec un décret datant de 1921 interdisant de publier en langues indigènes. Ce décret de 1921 ne fut appliqué « qu'une seule fois », en 1969 lorsque N. Naisseline fut « *arrêté et condamné pour la distribution de tracts en langue vernaculaire contre la commémoration du 24 septembre, date du rattachement de la Grande Terre à la France* » (Fillol et Vernaudon 2003 : 49-50).

Il faut attendre le lendemain de la Seconde Guerre Mondiale pour qu'un lent processus de reconnaissance des langues kanak se mette en place, dont voici quelques dates et faits importants. A partir des années 1980, quelques établissements proposent l'enseignement des langues kanak au titre d'option obligatoire. En 1992, la loi Deixonne de 1951 est étendue par décret à la Nouvelle-Calédonie. Elle concerne l'enseignement des langues et dialectes locaux et donne la possibilité de mettre en place un enseignement en langues régionales dans les régions où elles sont en usage. En 1998, l'Accord de Nouméa² reconnaît les langues kanak, avec le français, comme « des langues d'enseignement et de culture ». Puis en 1999 un DEUG Langues, Lettres et Civilisations Régionales (LLCR), spécialité langues kanak est ouvert à l'université de la Nouvelle-Calédonie, suivi de la licence en 2001. En 2006 est créé un concours externe spécial de recrutement de professeurs des écoles (premier degré) bilingues langues kanak et français.

Toutefois, cette reconnaissance institutionnelle n'empêche pas une politique linguistique monolingue, la Nouvelle-Calédonie n'ayant qu'une seule et unique langue officielle, le français. L'inégalité des statuts des langues en présence sur le territoire calédonien a engendré une situation de bilinguisme diglossique où chacune des langues a des fonctions communicatives, des rôles sociaux distincts, correspondant à des représentations singulières.³ Les langues vernaculaires sont menacées de disparition : plus de 38% de la population kanak ne parlerait plus sa langue d'origine (recensement de 1996), le français est la langue de communication la plus souvent utilisée dans 72,5% des ménages (recensement de 2004) et la transmission familiale au niveau des langues et de la culture kanak se fragilise.

Cette politique linguistique a permis à l'État français d'asseoir la politique de domination coloniale dans les années qui suivirent la prise de possession de la Nouvelle-Calédonie et sa continuité permet de maintenir une situation de domination d'une communauté sur une autre. On voit alors apparaître tout l'enjeu de la reconnaissance des langues kanak, noyées dans un conflit politique entre

loyalistes (non indépendantistes) et indépendantistes. Reconnaître les langues kanak dans la société calédonienne signifie donner une place à leurs locuteurs. Continuer à promouvoir un monolinguisme permet de maintenir un état de domination linguistique et culturel. Le débat n'est plus seulement au niveau de la défense de langues kanak contre leur disparition mais il est à l'image d'une opposition entre deux représentations de la société.

La place des langues kanak dans l'enseignement

L'école apparaît comme le relais des valeurs de la société, aussi convient-il de nous intéresser à la place des langues kanak dans l'enseignement.

Avec la naissance des revendications indépendantistes, les Ecoles Populaires Kanak (EPK), dites aussi traditionnelles, ont été créées dans les années 80, en opposition à l'école dite coloniale. Leur création est une volonté politique des indépendantistes des années 80, en réaction à la domination européenne : ils sont partis du constat que les enfants kanak n'ont pas la même culture que celle véhiculée par l'école et ainsi ne peuvent pas en comprendre les codes. Dans le cadre de ce projet scolaire indépendantiste, les élèves étaient scolarisés uniquement en langue d'origine, ce qui a posé certains problèmes et révélé un bilinguisme soustractif chez les élèves kanak, ce que nous confirme Marie-Adèle Jorédié dans son témoignage recueilli par Jacques Gauthier : « *En 1976, à Kanala, on a dit que nos enfants, ils échouent à l'école des Blancs – ils ne savent même pas parler français – mais ils échouent chez nous aussi : ils ne savent même pas parler la langue ; c'est pour ça que je parle de « double-échec »... Qu'est-ce qu'il faut faire ? On va demander aux enfants d'apprendre la langue. Mais, nous, parents, est-ce qu'on sait parler la langue. [...] on a parlé de nos enfants qui étaient assis entre deux chaises* » (Gauthier 1996 : 40). L'informatrice relève explicitement la problématique de la transmission intergénérationnelle : quelle langue peuvent enseigner les parents lorsqu'eux-mêmes ne connaissaient plus ou moins leur propre langue d'origine ? En somme, comment transmettre des savoirs linguistiques et culturels lorsqu'ils sont perdus ou en partie perdus ? Il s'agit d'une première tentative historique qui s'est soldée par un échec dû à un manque de réflexion, à une absence de formation des animateurs et finalement à un enfermement de l'enfant kanak dans une représentation de ce qu'il « doit » être.

Dans le cadre de l'accord de Nouméa, les langues kanak sont enseignées dans les établissements scolaires publics. En effet, depuis 2002, à l'initiative du gouvernement de la Nouvelle-Calédonie (la compétence de l'enseignement primaire a été transférée de l'Etat français au territoire calédonien en 2000), il existe un enseignement facultatif de la langue et de la culture kanak à l'école primaire (école jusqu'à onze ans). Cet enseignement, qui fut d'abord expérimental, eut pour objectif d'expérimenter un programme de formation des enseignants de langue kanak, d'introduire progressivement l'enseignement des langues kanak à

l'école primaire publique et d'évaluer l'effet de cet enseignement sur les élèves et la société (Nocus / Florin / Guimard / Vernaudon 2009). Une étude fut menée afin d'évaluer les effets de cet enseignement bilingue sur les compétences linguistiques en langue maternelle ou d'origine (dans ce cas le drehu, la langue parlée à Lifou) et sur la langue seconde d'acquisition, le français. Les résultats montrent que cet enseignement est efficace sur le drehu et qu'il n'a pas d'effets négatifs sur l'apprentissage/acquisition du français. Voire, les effets sont positifs sur la cognition puisque « *les élèves du groupe expérimental [en fin de GS] ont des résultats supérieurs au groupe contrôle en reconnaissance à l'écrit des lettres et des mots en français. Par ailleurs, en CP, le groupe expérimental obtient de bien meilleures performances que le groupe contrôle pour trois des indicateurs retenus (compétences transversales, lecture et écriture)* » (Nocus / Florin / Guimard / Vernaudon 2009 : 128). Les résultats dans le primaire sont à la fois positifs et encourageants, alors que l'enseignement des langues kanak dans le secondaire (école de douze à dix-huit ans) est un échec. Si ce programme d'enseignement a bien été mis en place (toujours basé sur le volontariat), puisque six langues sont régulièrement enseignées depuis quelques années au collège et quatre au lycée, en pratique, dans les établissements publics les langues principalement enseignées dans le secondaire sont le drehu et le nengone, c'est-à-dire les deux langues les plus parlées sur le territoire (respectivement 11 338 locuteurs et 6 377 locuteurs). Ce dispositif d'enseignement, relevant dans le secondaire de l'État français jusqu'au premier janvier 2012 (date du transfert des compétences au gouvernement calédonien), n'est pas une « suite logique » du primaire : les enseignants ne sont ni formés, ni diplômés et ne disposent pas d'outil pédagogique, faute de réflexion préalable à cet enseignement. Cela a pour conséquences la non reconnaissance des enseignants de langues kanak en collèges et lycées, des horaires très mal situés dans l'emploi du temps (souvent en fin de journée, après les autres cours, ou à midi, à l'heure du repas), la dévalorisation de cet enseignement auprès des élèves et des familles, l'abandon de cette option facultative entre le collège et le lycée, etc...

On note que la seule prise en compte de l'interculturel semble réducteur quant au rôle de l'école en matière de politique linguistique. D'après les travaux menés en psycholinguistique, un bilinguisme équilibré, au-delà d'un certain seuil de compétences, produit des effets cognitifs positifs et il peut ainsi être un moyen d'aller vers la réussite scolaire de tous les élèves. D'autre part, donner une place aux langues kanak à l'école permettrait une valorisation et une reconnaissance de celles-ci dans la société.

Langue, culture, identité, enseignement et « destin commun »

Les langues relèvent d'autres enjeux et en particulier du vivre ensemble, du « destin commun » inscrit dans l'accord de Nouméa. Cette volonté de vivre ensemble ne peut être effective que si les communautés sont à égalité, et cela ne peut être

envisagé sans la découverte de l'Autre. Comme nous l'avons vu, au moment des revendications indépendantistes dans les années 80 sont nées les EPK. Aujourd'hui, il n'existe qu'une seule survivante des EPK, à Canala. Le discours politique n'est plus dans l'opposition Blancs/Kanak tel qu'il a pu être développé, sans nier l'existence des revendications indépendantistes. L'objet des discours actuels est la construction d'un destin commun à toutes les ethnies présentes sur le territoire.

Le recensement de 1996 relevait que les Kanak représentaient 44,1% de la population en Nouvelle-Calédonie et les Européens 34,1%. Ces réponses correspondaient à un certain cloisonnement de la société et le métissage de la population n'apparaissait pas. Or, le métissage est une réalité qui n'est pas récente dans l'histoire de l'île. Ainsi, le contact entre populations se vérifie dans les langues, comme à Ouvéa (une des îles Loyautés) : « Ouvéa est la seule zone de la région où des contacts linguistiques permanents, vieux de presque deux siècles, ont eu lieu entre une langue mélanésienne, hwen iaai, et une langue polynésienne, hwen ûe (en mélanésien) ou faga uvea (en polynésien). » (Ozanne-Rivierre 1976 : 28). Les sociétés kanak sont traditionnellement pluri-multilingues et avant l'arrivée des Européens, les phénomènes de contact des langues étaient fréquents. Le premier Européen à débarquer en Nouvelle-Calédonie fut le navigateur anglais James Cook en 1774. Pour les échanges commerciaux des expressions polynésiennes sont utilisées et un pidgin à base anglaise est parlé en Nouvelle-Calédonie avant la prise de possession de celle-ci par les français en 1853, puis pendant encore quelques décennies avant que « le français, ses variantes régionales et le pidgin à base française prennent largement le dessus, à partir de la capitale et dans la région du Sud calédonien » (Ehrhart 2006 : 65). Plus récemment d'autres contacts linguistiques ont eu lieu entre Kanak, Blancs, Wallisiens, etc, créant de nouvelles formes linguistiques, comme par exemple, le créole à base française parlé à Saint-Louis (une tribu du Sud de la Nouvelle-Calédonie, à environ une vingtaine de kilomètres de Nouméa), appelé Tayo : ce créole « ... est soumis à une évolution qui va d'un stade de mélanésien francisé [...] vers un dérivé du français avec de fortes influences mélanésiennes -le patois- et encore dans la direction d'une sorte de français régional » (Ehrhart 1993 : 51). Le « français kaya » c'est-à-dire le français revendiqué par les jeunes « Océaniens urbains » (Barnèche 2005 : 118) et le français calédonien qui est une variété de français différente des autres variétés d'Outre-mer, font aussi partie du paysage linguistique calédonien. Le métissage de la population apparaît dans le recensement de 2009, où les Kanak plus les Kanak métissés représenteraient 44,3% de la population, les Européens plus les Européens métissés 33,9% et les Wallisiens et Futuniens plus les Wallisiens et Futuniens métissés 10,4%. Dans le commentaire de ce recensement, on peut lire que « 8,3% de la population déclarent appartenir à plusieurs communautés ou être métis. Enfin, 5% déclarent appartenir à la communauté « calédonienne », refusant ainsi de choisir parmi les communautés proposées ». Cette remarque met

en évidence un certain décalage : d'une part entre les propositions de réponses correspondant aux représentations de la société dominante et la réalité du terrain telle qu'elle est vécue par une partie de la population qui ne se reconnaît pas dans ces désignations, et d'autre part, entre le discours politique récurrent du « destin commun » et les pratiques qui cloisonnent la société calédonienne. Ces déclarations relèvent du sentiment d'appartenance à une ou plusieurs cultures et sont l'expression consciente à la fois de pratiques linguistiques et culturelles et d'une évolution de la société. Ainsi, Sophie Barnèche note que le refus du terme « kanak » chez certains jeunes de Nouméa comme désignation d'appartenance ethnique s'accompagne de l'émergence d'une nouvelle identité « océanienne urbaine » relevant « d'une certaine position idéologique, d'une « stratégie identitaire » valorisant le métissage et la pluriethnicité » (Barnèche 2005 : 116). Toutefois, si certaines personnes se sont déclarées « métisses » ou « calédoniennes », 86,7% de la population déclarent appartenir à une seule communauté : kanak, européenne, wallisienne, vietnamienne, etc. La mise en place du destin commun relève de la création du lien entre ces communautés et de la prise en compte de l'évolution de la société.

L'école est le premier lieu de socialisation, après la famille. L'enfant y apprend de nouveaux savoirs qui relèvent du savoir-connaissance, du savoir-faire et du savoir-être. Vivre en société signifie développer la capacité à vivre en collectivité et l'école devrait permettre l'apprentissage de valeurs communes, le respect de la différence et ainsi amener les élèves à se découvrir mutuellement. En Nouvelle-Calédonie, dans le premier degré, des lectures sont conseillées aux enseignants pour leurs pratiques de classe. Ces livres de littérature jeunesse relèvent tous d'aspects culturels océaniques et/ou kanak. Ainsi un dialogue peut être établi en classe en vue d'un apprentissage, d'une compréhension, d'un échange et d'un partage. Cependant, par manque d'études nous n'avons pas encore d'indications concernant l'utilisation de ces albums en classe.

Si le lien peut être créé en classe de français, il peut également l'être dans d'autres disciplines, comme l'enseignement des langues kanak. Cet enseignement, parce qu'il a été conçu à destination des élèves kanak avec l'objectif de lutter contre la déperdition de ces langues et parce que ces dernières ne sont ni valorisées dans le système scolaire ni dans la société, les élèves inscrits à ces cours sont d'origine majoritairement kanak. Cependant, cet enseignement pourrait aussi être un pont entre les différentes cultures et une ouverture vers le plurilinguisme.

L'adaptation des programmes au contexte calédonien est présentée comme un objectif à atteindre afin de rétablir un équilibre entre la culture européenne et la culture kanak à l'école. Cela pose un certain nombre de questions quant aux contenus des livres, à leur utilisation en classe, à la formation des enseignants et renvoie à la notion d'identité culturelle. Doit-on considérer les Calédoniens d'origine européenne comme des Français et ainsi nier leur(s) particularité(s) ?

Si la différence avec les Kanak est effective et très nettement marquée dans les discours et les pratiques sociales et familiales qui sont plus proches de celles des Français, Benoît Carteron précise que « *Le plus souvent, la référence à la France s'accompagne d'une distance avec les Français de métropole, mal jugés et auxquels on prête des comportements décalés* » (Carteron 2008 : 53). En outre, considérer l'être kanak aujourd'hui signifie prendre en compte sa pluri-identité et ne pas l'enfermer dans une représentation de ce qu'il doit être en référence à ce qui peut être lu dans les livres et entendu dans des discours stéréotypés. Si l'identité kanak s'oppose à l'identité européenne il semble que pour la nouvelle génération de Kanak à Nouméa, leur identité ne peut être limitée au terme « kanak » et revêt de spécificités liées à leur communauté d'appartenance linguistico-culturelle, au lien à la terre, au lien du sang. Ainsi, les jeunes des quartiers de Nouméa font la différence entre les Kanak de la Grande-Terre, les Kanak des Iles, les Kanak de Maré, les Kanak de Lifou, etc., et refusent d'être enfermés dans la désignation de « kanak », terme restrictif, partiellement ou non représentatif, correspondant à une représentation figée, voire anachronique, de l'être kanak (Barnèche 2005).

Conclusion :

La société calédonienne s'est transformée au cours de son histoire avec la rencontre des peuples, et ainsi une part non négligeable de la population est métissée. Ce contact des peuples entraîne un contact des langues et si certaines langues kanak sont aujourd'hui en danger, d'autres langues sont apparues au fil des années. Parallèlement à cette mutation sociétale, on note une inertie, ou quasi-inertie, des discours politiques, et des pratiques décalées relevant à la fois d'un immobilisme et de stéréotypes. Cette inertie dans le domaine de la politique linguistique et éducative peut renvoyer à une forme de résistance à octroyer une place plus importante aux langues kanak dans la société par crainte⁴, mais il semblerait qu'elle relève davantage d'un manque de projection quant à la réalisation du « destin commun ». Le défi de sa mise en place est d'inclure l'ensemble de la population de manière égale, et ainsi rompre avec l'exclusion ressentie par une partie de la population.

Notes

¹ Le mot « Kanak » désigne l'autochtone de Nouvelle-Calédonie selon le Petit Robert de la langue française de 2007 et vient du polynésien (Hawaï) kanaka (homme). Dans ce dictionnaire deux écritures sont acceptées, comme nom et adjectif, *canaque* et *kanak*, *e*. Si ce dictionnaire accorde le terme *kanak*, Benoît Carteron note que « La graphie adoptée par la loi organique du 11 mars 1999 sur la Nouvelle-Calédonie fait du mot Kanak un terme invariable » (Carteron 2008 : 7). C'est déjà sous cette forme invariable qu'il est apparu dans l'accord de Nouméa, signé en 1998, et sans majuscule lorsqu'il est utilisé comme nom propre « Les kanak

ont été repoussés aux marges géographiques ... », préambule. Cependant, dans *Le bon usage du français*, 1993, il est écrit que « La majuscule apporte une véritable information » et que « Les noms dérivés de noms propres de lieux pour désigner les habitants (*gentilés* ou *ethniques*) prennent la majuscule [...]. Par analogie avec les gentilés dérivés de noms propres, on met la majuscule à des noms qui désignent des groupes humains, par ex. d'après la couleur de peau ou d'après l'endroit où ils résident (lequel n'est pas désigné par un vrai nom propre) », p 107 et 110. C'est en ce sens que j'utilise la majuscule pour le substantif « Kanak » et la minuscule pour l'adjectif, toujours sous sa forme invariable.

² L'accord de Nouméa, signé en 1998, fait suite aux accords de Matignon de 1988 marquant la fin de la période de guerre civile, dite des « événements » (durant les années 80). Il prévoit le transfert de certaines compétences de la France vers la Nouvelle-Calédonie, dont l'éducation. Le préambule est cité et considéré comme l'un des textes fondateurs de la politique calédonienne. En reconnaissant les kanak comme peuple premier, en reconnaissant leur identité, et en reconnaissant la légitimité des autres populations arrivées après la colonisation, il donne une place à toutes les ethnies, à tous les habitants de la Nouvelle-Calédonie : « Le passé a été le temps de la colonisation. Le présent est le temps du partage, par le rééquilibrage. L'avenir doit être le temps de l'identité, dans un destin commun ».

³ Fillol 2005, p. 27 : « le français est dans les représentations, la langue de la raison, de la réussite scolaire, de la transmission des savoirs scientifiques, de l'échange, de l'ouverture au monde. En contrepoint, les langues maternelles kanak seraient les langues du cœur, les langues de la culture Kanak, de l'échec scolaire (en interférant avec le français), de la tradition (qui rime dans l'esprit de certains avec « régression »), de l'enfermement, du repli identitaire. Du côté de la « culture », le français et les langues kanak sont ensemble des langues de culture, mais avec des acceptions très différentes. Si le français est associé à la culture dite « savante » ou « cultivée », les langues kanak sont alors associées aux pratiques culturelles, aux croyances, à une culture dite « expérientielle », ou encore à l'organisation sociale ».

⁴ Notons que les « événements » des années 80 ont marqué les esprits. Ainsi, au sein de la population il est possible d'entendre des discours relevant de craintes quant au futur de l'ethnie blanche sur le territoire calédonien. Dans le cadre de ces discours, donner une place plus importante aux langues kanak renvoie à la notion d'indépendance.

Bibliographie

Barnèche, S. 2005. « Représentations, stéréotypes et mise en mot des identités ethniques chez les jeunes Océaniens de Nouméa ». In : *Stéréotypes et représentations en Océanie*, Actes du 17e colloque CORAIL, sous la direction de V. Fillol et de J. Vernaudon. Nouméa : CORAIL, p. 101-127.

Carteron, B. 2008. *Identités culturelles et sentiment d'appartenance en Nouvelle-Calédonie, sur le seuil de la maison commune*. Paris : L'Harmattan.

Ehrhart, S. 1993. *Le créole français de St-Louis (le Tayo) en Nouvelle-Calédonie*. Hambourg : Buske.

Ehrhart, S. 2006. *L'écologie des langues créoles : pour une vision dynamique des phénomènes de contact de langues*, dossier présenté en vue de l'obtention d'une Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences du Langage, Paris III-Sorbonne Nouvelle, France.

Fillol, V. 2005. « Stéréotypes et représentations : parcours théoriques, pistes didactiques et questions éthiques ». In : *Stéréotypes et représentations en Océanie*, Actes du 17e colloque CORAIL, sous la direction de V. Fillol et de J. Vernaudon. Nouméa : CORAIL, p. 17-34.

Fillol, V. et Vernaudon, J. 2003. « L'enfant et les langues ». In : *L'enfant en Océanie, regards sur les enfants, regards d'enfants*, Actes du 16e colloque CORAIL, sous la direction de D. Jouve. Nouméa : CORAIL, p. 49-67.

Gauthier J. 1996. *Écoles Populaires Kanak, une révolution pédagogique ?* Paris : L'Harmattan.

Nocus, I. / Florin, A. / Guimard, P. / Vernaudon, J. 2009. « L'évaluation des dispositifs bilingues d'enseignement en Océanie francophone ». In : *Vers une école plurilingue dans les collectivités française d'Océanie et de Guyane*. Paris : L'Harmattan, p. 119-135.

Ozanne-Rivierre, F. 1976. *Le Iaai, langue mélanésienne d'Ouvéa (Nouvelle-Calédonie), phonologie, morphologie, esquisse syntaxique*. Paris : SELAF.

Sitographie

<http://www.ac-noumea.nc> (consulté le 27/01/2012).

<http://www.isee.nc/population/population.html>, synthèse n°19 « Recensement de la population 2009 », page 3 (consulté le 01/02/2012).