

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
De l'éducation nationale et de la recherche*

RAPPORT DE MISSION À WALLIS ET FUTUNA

8 juin - 1^{er} juillet 2003

Rapport *à monsieur le ministre de la jeunesse,
de l'éducation nationale et de la recherche*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement scolaire*

N° 2003-080

Septembre 2003

Inspection générale de l'éducation nationale

*Inspection générale de l'administration
De l'éducation nationale et de la recherche*

RAPPORT DE MISSION À WALLIS ET FUTUNA

8 juin - 1^{er} juillet 2003

Rapport *à monsieur le ministre de la jeunesse,
de l'éducation nationale et de la recherche*

*à monsieur le ministre délégué
à l'enseignement scolaire*

Bernard GOSSOT
Inspecteur général de l'éducation nationale
Patrice SOLER
Inspecteur général de l'éducation nationale

Daniel VIMONT
*Inspecteur général de l'administration de
l'éducation nationale et de la recherche*

Septembre 2003

SOMMAIRE

INTRODUCTION	6
1 Le contexte de la vie à WALLIS et FUTUNA	6
2 Le contexte de la mission	7
CHAPITRE I	9
ANALYSE DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE DU PREMIER DEGRÉ	9
I L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À WALLIS ET FUTUNA	9
I 1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE	9
I-1-1 Données quantitatives	10
I-1-2 Les données concernant les cursus et les résultats des élèves	12
I-2 LES TÉMOIGNAGES RECUEILLIS	13
I-3 LES OBSERVATIONS EFFECTUÉES LORS DES VISITES D'ÉCOLES	14
I-4 LES PRÉCONISATIONS	15
II L'EXPERTISE DE L'ENSEIGNEMENT PROGRESSIF DU FRANÇAIS EN ÉCOLE MATERNELLE	18
II 1- PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE L'EXPÉRIMENTATION	18
II-2 L'ÉVALUATION DE L'EXPÉRIMENTATION	19
II-2-1 Les évaluations du groupe de suivi	20
II-2-2 Les évaluations nationales CE 2 de 2003	20
II-2-3 Les observations réalisées par l'inspecteur de l'éducation nationale et les conseillers pédagogiques.	21
II-3 L'ANALYSE DES TÉMOIGNAGES RECUEILLIS	22
II-3-1 Les témoignages en faveur d'un enseignement en langue vernaculaire comme support de l'apprentissage du français	22
II-3-2 Les témoignages défavorables à un enseignement en langue vernaculaire	23
II-4 L'OBSERVATION CONDUITE DANS LES CLASSES	24
II-5 COMMENTAIRES ET PRÉCONISATIONS	26
CHAPITRE II	30
ANALYSE DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT ADMINISTRATIF ET FINANCIER DU PREMIER DEGRÉ	30
I ANALYSE DE LA CONVENTION CONCÉDANT L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ A LA MISSION CATHOLIQUE	30

II- ANALYSE DE LA SITUATION AU REGARD DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET DE LA GESTION DES MAÎTRES	31
II-1 PRÉSENTATION DE LA GESTION ET DE L'EMPLOI DES ENSEIGNANTS	31
II-2 LES POINTS LES PLUS CRITIQUABLES	32
<i>II-2-1 La situation des 43 instituteurs en "plan de réorganisation"</i>	32
<i>II-2-2 Le poids des charges "spécifiques"</i>	32
II-3 LES PRÉCONISATIONS	32
<i>II-3-1 Procurer aux personnes "en plan de réorganisation" un vrai travail</i>	32
<i>II-3-2 Mieux assurer le remplacement</i>	32
<i>II-3-3 Rechercher une gestion plus rationnelle</i>	33
<i>II-3-4 Sectoriser les places du concours d'instituteur</i>	33
III- ANALYSE DE L'UTILISATION DES CRÉDITS ATTRIBUÉS AU TITRE DU FORFAIT	33
III-1 ANALYSE DE LA RÉPARTITION DES DÉPENSES	33
<i>III-1-1 Un poids excessif du poste personnel exerçant à la DEC</i>	33
<i>III-1-2 Une dotation insuffisante du poste "entretien"</i>	34
<i>III-1-3 L'internat de Malaetoli</i>	34
<i>III-1-4 Une extrême modicité des crédits affectés à la pédagogie</i>	34
III-2 ÉLÉMENTS PARTICULIERS VENANT COMPLEXIFIER LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ A WALLIS ET FUTUNA	35
<i>III-2-1 Il n'y a aucune participation des familles au financement de la scolarité</i>	35
<i>III-2-2 Les droits de douanes sont élevés</i>	35
<i>III-2-3 La revalorisation des rémunérations des personnels de la DEC</i>	35
<i>III-2-4 Répartition des élèves</i>	35
III-3 LES PRÉCONISATIONS	35
<i>III-3-1 Identifier les charges spécifiques</i>	35
<i>III-3-2 Définir une nouvelle organisation de l'entretien</i>	36
<i>III-3-3 Définir une procédure annuelle de détermination et de contrôle des travaux</i>	36
<i>III-3-4 Fixer les minimum à consacrer à l'achat de livres</i>	36
<i>III-3-5 Redéfinir les effectifs de l'administration centrale de la DEC</i>	36
<i>III-3-6 Estimer les crédits qu'apporterait une participation des familles</i>	36
IV- ANALYSE DE LA SITUATION FINANCIÈRE DE LA DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE	36
V- LES BÂTIMENTS	37
V-1 LES TOITURES	38
V-2 LE CHANGEMENT DE BLOCS DE SANITAIRES	38
V-3 LA MISE AUX NORMES ÉLECTRIQUES	39
V-4 LES CONSTRUCTIONS NOUVELLES DEMANDÉES	39
V-5 ESTIMATION FINANCIÈRE	39

CHAPITRE III	40
ANALYSE DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE DU SECOND DEGRÉ	40
I FORTE INSULARITÉ ET PRÉGNANCE DE LA TRADITION : ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT.	40
I-1 ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE ET PRÉGNANCE DE LA TRADITION LOCALE	41
I-2 UNE INSULARITÉ REDOUBLÉE : SES EFFETS SUR LE MORAL ET LE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS	42
I-3 AMBIVALENCE DE L'INSULARITÉ	42
I-4 PARTIR COMME S'IL N'Y AVAIT RIEN DANS L'HORIZON IMMÉDIAT	43
II RÉSULTATS AUX EXAMENS ET EVALUATIONS	44
II-1 RÉSULTATS AUX EXAMENS	44
II-2 ÉVALUATIONS : PERSISTANCE DES GRANDS ÉCARTS AVEC LA MÉTROPOLE	44
II-3 MISE EN CAUSE DE L'OUTIL D'ÉVALUATION EN 6 ^{ème} ?	45
II-4 DE TROUBLANTES CONTINUITÉS DEPUIS LE CE 2	45
III LE FRANÇAIS EN DEHORS DU COLLÈGE ET DU LYCÉE	46
III-1 UNE SITUATION SINGULIÈRE	46
III-2 PROBLÉMATIQUE : LA RENCONTRE DES LANGUES COMME UNIVERS DE CULTURE	46
III-3 STATUT DE FAIT DU FRANÇAIS ?	47
III-4 LES CENTRES D'AIDE ET DE SOUTIEN	48
IV UNE CERTAINE INCURIE	48
IV-1 INCURIOSITÉ	48
IV-2 LES TRAVAUX ÉCRITS : FRÉQUENCE ? ACRIBIE DE LA CORRECTION?	49
V UN PROBLÈME URGENT : NOMINATION ET ROTATION DES PROFESSEURS	50
V-1 LE POIDS DU BARÈME EN QUESTION	50
V-2 DÉSÉQUILIBRE DE LA PYRAMIDE DES ÂGES	50
VI PRÉCONISATIONS	51
VI-1 NE RAISONNE-T-ON PAS SUR DES IMAGES ?	51
VI-2 OSER LE LANGAGE DE LA RIGUEUR	51
V-3 DIFFUSION ET SUIVI	52

EXPOSÉ DE 17 PROPOSITIONS

CHAPITRE IV	65
ANALYSE DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT ADMINISTRATIF ET FINANCIER DU SECOND DEGRÉ	65
I LA CARTE DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES	65
II LES INTERNATS	67
III LES BÂTIMENTS	67

La mission confiée à l'IGEN et à l'IGAENR par lettre du 2 avril 2003 signée des directeurs de cabinet respectifs du ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche et du ministre délégué à l'enseignement scolaire, consiste en « une expertise de l'organisation et du fonctionnement administratif et pédagogique de l'ensemble du système éducatif des Îles WALLIS et FUTUNA » (annexe 1). Son contenu en a été précisé par une lettre du 4 avril 2003 rédigée par le correspondant académique et adressée au doyen de l'Inspection générale de l'éducation nationale et au chef de service de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (annexe 2).

Après une introduction générale, le rapport comporte quatre chapitres :

- Analyse de l'organisation et du fonctionnement pédagogique du premier degré, comprenant l'expertise de l'enseignement progressif du français en école maternelle.
- Analyse de l'organisation et du fonctionnement administratif et financier du premier degré.
- Analyse de l'organisation et du fonctionnement pédagogique du second degré.
- Analyse de l'organisation et du fonctionnement administratif et financier du second degré.

INTRODUCTION

Préalablement à l'examen de l'organisation et du fonctionnement du système éducatif dans le territoire de Wallis et de Futuna, il semble utile d'indiquer dans quelle ambiance s'est déroulée la mission demandée le 2 avril 2003 à l'IGEN et à l'IGAENR par les directeurs de cabinet des ministres. La mission a été confiée à deux inspecteurs généraux de l'éducation nationale, MM. Patrice SOLER et Bernard GOSSOT et à un inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, M. Daniel VIMONT. Les intéressés se sont rendus sur le territoire aux dates suivantes:

- Patrice SOLER du 7 au 21 juin 2003 ;
- Daniel VIMONT du 17 au 30 juin 2003 ;
- Bernard GOSSOT du 22 juin au 1^{er} juillet 2003.

Cette mission s'est déroulée dans d'excellentes conditions mais les réflexions, les demandes, voire les défaillances qui seront signalées doivent être analysées en prenant en considération les conditions économiques, sociales, politiques, culturelles et religieuses propres au Territoire de Wallis et Futuna car elles sont totalement différentes des conditions métropolitaines et occidentales.

1. Le contexte de la vie à Wallis et Futuna

Il n'y a que 20 % des 15 000 habitants qui ont une activité salariée. Au 31 décembre 2002, 1 811 emplois salariés (hors salariés métropolitains) ont été enregistrés, soit une diminution de 2 % par rapport à l'année précédente. Les conditions sociales sont tout à fait particulières puisque les soins ne sont dispensés qu'à l'hôpital ou dans les dispensaires, il n'y a pas de

médecine de ville, et ils sont gratuits. Il en est de même pour les produits pharmaceutiques. Il n'y a pas d'impôts sur le revenu. Les ressources du territoire proviennent pour 58 % des droits de douanes et des droits d'entrée et pour 42 % de la dotation de l'Etat.

La société dans ce territoire a un fonctionnement qui dépend totalement de l'Etat et elle attend tout de l'Etat.

L'organisation institutionnelle et politique est complexe. Elle allie des structures traditionnelles – un préfet exécutif de l'assemblée territoriale, un député et un sénateur – avec des structures coutumières. Le poids de la coutume est très prégnant. Il y a un roi à Wallis et deux rois à Futuna. Deux exemples attestent du poids de la coutume. Il n'est pas possible de recruter un OEA si la chefferie n'a pas donné son accord et elle peut également bloquer la réalisation de travaux si l'entreprise retenue après appels d'offres n'est pas celle qu'elle a souhaitée.

L'Église – par l'évêché, la direction de l'enseignement catholique et la mission catholique – exerce un réel pouvoir sur la population.

Dans ce territoire, le pouvoir est partagé entre trois sphères d'influence : l'Etat incarné par le préfet, le pouvoir coutumier exercé par l'évêque et par les chefferies.

2. Le contexte de la mission

Cette mission a été diligentée à l'issue des grèves de rentrée scolaire de février 2003, organisées par les parents d'élèves des écoles. Le motif des grèves portait sur des questions liées aux bâtiments scolaires du premier degré.

Compte tenu du contexte particulier dans lequel s'inscrit cette mission, les interlocuteurs rencontrés avaient des attentes fortes à l'égard de l'Etat et de la mission d'inspection générale.

Dans ces conditions les trois inspecteurs ont été conduits à tenir lors des réunions publiques, hors média, des propos destinés à préciser les objectifs de la mission d'inspection générale :

- Il a tout d'abord été précisé que cette mission répond à la volonté des ministres de voir évaluer l'organisation et le fonctionnement du système éducatif dans le territoire de Wallis et de Futuna, afin de s'assurer que les jeunes Wallisiens et Futuniens bénéficient d'un enseignement de qualité comme les jeunes métropolitains.
- Il a été souligné, afin d'écartier d'emblée toute demande de renégociation de la convention de concession de l'enseignement du premier degré à la DEC, que les inspecteurs généraux n'ont pas été missionnés dans ce but, mais uniquement pour transmettre aux ministres une évaluation du système éducatif à Wallis et Futuna.
- Il a été rappelé à tous nos interlocuteurs que la France accorde une très grande importance à l'Education puisqu'il s'agit du premier budget de l'Etat, en soulignant que les conditions économiques actuelles ne permettent pas d'envisager d'augmentations de crédits, sauf conditions exceptionnelles, et qu'il importe donc de chercher à faire mieux à moyens constants.

Ces propos ont été tenus :

- lors de la visite protocolaire au roi de Wallis assisté de sa fille et aux deux rois de Futuna assistés de leurs ministres, à Monseigneur Lolesio FUAHEA, à Monsieur Kito-Luka

TUIPOLOTA'ANE, directeur de l'enseignement catholique, au sénateur, à Monsieur Robert LAUFOAULU, ancien directeur de l'enseignement catholique, au député Monsieur Victor BRIAL et au président de l'assemblée territoriale,

- lors des réunions organisées avec les directrices d'écoles et avec les chefs des établissements du second degré (P. SOLER et D. VIMONT),
- lors des audiences accordées au syndicat FO des personnels du premier degré et aux associations de parents d'élèves du premier degré (B. GOSSOT et D. VIMONT).

Les 19 écoles ont été visitées par un ou deux inspecteurs. Chaque visite s'est déroulée en présence du directeur de l'enseignement catholique et d'un technicien des travaux publics. A la fin de chaque visite, il a été tenu une réunion bilan en présence du DEC, du directeur et des travaux publics au cours de laquelle il a été fait remarquer au directeur de la DEC les détériorations dues au mauvais entretien et par conséquent à la négligence de la DEC. Les six collèges, les CETAD et le lycée ont été également visités.

On trouvera en annexe 3 la liste des personnalités et des différentes catégories d'acteurs rencontrés, puis en annexe 4 les programmes de missions et les visites d'établissements effectuées.

CHAPITRE I

ANALYSE DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT PÉDAGOGIQUE DU PREMIER DEGRÉ

Dans le cadre de la mission, une attention particulière a été portée au premier degré. L'analyse réalisée couvre deux domaines, conformément aux termes de la lettre de commande :

- l'état de l'enseignement primaire ;
- l'expertise de l'enseignement progressif du français en école maternelle.

Elle a été conduite à partir de :

- rencontres avec les autorités territoriales et les responsables du système éducatif ;
- réunions avec les différents acteurs (enseignants, parents d'élèves, représentants des organisations syndicales ;
- visites d'écoles et de classes ;
- exploitation des dossiers qui ont été remis.

Le chapitre comprend deux grandes parties correspondant aux deux domaines expertisés.

I L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE À WALLIS ET FUTUNA

I 1 PRÉSENTATION GÉNÉRALE

L'enseignement du premier degré a été concédé à la Mission catholique depuis le statut du Territoire du 29 juillet 1961. La convention du 28 février 1995 et un avenant du 28 février 1997 signés entre l'État et la Mission ont permis la prise en charge totale des coûts de fonctionnement par l'État, lequel assume par ailleurs le contrôle pédagogique et la formation des enseignants.

Une nouvelle convention a été signée le 10 février 2000 par le Préfet du Territoire et l'Évêque du diocèse. Elle prévoit une véritable charte pédagogique garantissant un fonctionnement des écoles selon les principes de l'école métropolitaine pour ce qui concerne notamment les horaires et les programmes, « *sous réserve des adaptations décidées conjointement par le Vice Recteur des Îles WALLIS et FUTUNA et le Directeur de l'enseignement catholique pour tenir compte des spécificités du Territoire* » (article 5).

Ainsi, l'organisation d'activités complémentaires, obligatoires ou facultatives, peut être prévue pour tenir compte des coutumes ou des demandes des parents, mais ces activités « *ne sauraient se substituer aux enseignements et disciplines figurant aux programmes de*

l'Éducation nationale. . . L'instruction religieuse en particulier sera dispensée de façon à respecter le droit de toutes les familles » (article 5).

Par ailleurs, la convention prévoit dans son article 6 que l'enseignement scolaire peut comporter des cours et des activités dispensés en langue wallisienne ou futunienne . Ce point fera l'objet de la deuxième partie de ce chapitre.

I-1-1 Données quantitatives

Nombre d'écoles : 19

- WALLIS : 2 écoles maternelles, 2 écoles élémentaires, 7 écoles primaires, un cours ménager pour jeunes filles.
- FUTUNA : une école maternelle, une école élémentaire, 4 écoles primaires. Le cours ménager pour jeunes filles vient d'être fermé par manque d'élèves.

Effectifs¹

- WALLIS :		
- maternelle : 621 élèves pour 34 classes		moyenne : 18,26
- élémentaire : 1145 élèves pour 58 classes		moyenne : 19,74
- classes spécialisées ou aménagées (CLIS, COP – classes d'observation et de projet - et cours ménager)		
	70 élèves pour 7 classes	moyenne : 10
- Total : 1836 élèves pour 99 classes		moyenne : 18,54
- FUTUNA :		
- maternelle : 321 élèves pour 17 classes		moyenne : 18,88
- élémentaire : 625 élèves pour 30 classes		moyenne : 20,83
- Total : 946 élèves pour 47 classes		moyenne : 20,13
- TERRITOIRE		
- maternelle : 942 élèves pour 51 classes		moyenne : 18,47
- élémentaire : 1770 élèves pour 88 classes		moyenne : 20,11
- classes spécialisées ou aménagées (CLIS, COP, et cours ménager)		
	70 élèves pour 7 classes	moyenne 10
Total : 2782 élèves pour 146 classes		moyenne 19,05

Une baisse régulière des effectifs est constatée dans les écoles primaires. Entre 1997 et 2003 la population scolaire a diminué de 555 élèves (soit 16,6 %). Ce phénomène a des incidences sur la moyenne des élèves par classe, laquelle atteint un niveau particulièrement favorable.

¹ Sources, Vice Rectorat de WALLIS et FUTUNA

Le corps enseignant du premier degré

Actuellement, tous emplois confondus, 252 personnes locales sont employées dans le premier degré, 152 personnes sont à WALLIS et 72 sont à FUTUNA, 28 personnes sont hors école. Il faut noter que 4 enseignants titulaires de l'Éducation nationale sont mis à disposition de la Direction de l'enseignement catholique (DEC) : une psychologue scolaire et 3 instituteurs-maîtres formateurs.

Sur les 224 enseignants dans les écoles, 146 sont devant des élèves pendant la totalité de leur service, et 43 personnes sont en «plan de réorganisation» ; il s'agit d'un dispositif mis en place pour retirer progressivement des classes certains enseignants inopérants compte tenu de la faiblesse de leur niveau de formation, et à qui sont confiées des tâches de secrétariat de direction, de bibliothécaire ou de remplacement.

La répartition des enseignants est mentionnée dans le tableau joint en annexe 5.

L'encadrement pédagogique

Un inspecteur de l'éducation nationale adjoint au Vice Recteur a la responsabilité du contrôle et du suivi pédagogique des enseignants. Il est secondé par deux conseillers pédagogiques, un à WALLIS et un à FUTUNA. Par ailleurs, la Direction de l'enseignement catholique dispose de son propre personnel d'encadrement composé de cinq animatrices pédagogiques et de deux chargés de mission pour l'enseignement des langues vernaculaires, travaillant en étroite collaboration avec l'équipe d'inspection. Les trois instituteurs-maîtres formateurs participent à la formation continue des maîtres.

L'enseignement spécialisé

- une psychologue scolaire est chargée des missions de diagnostic et du suivi des élèves en difficulté ;
- 10 personnels spécialisés sont en réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ;
- une enseignante spécialisée exerce dans une classe d'intégration scolaire (CLIS) ;
- une enseignante de l'éducation nationale, titulaire du CAAPSAIS option E, exerce dans une classe spécialisée mise en place dans un collège ;
- deux commissions d'éducation spéciale ont été créées.

Ce domaine a fait l'objet d'une expertise en 2002 par une mission d'inspection générale dont l'objectif consistait à faire des propositions pour améliorer le dispositif AIS sur le Territoire («Rapport de mission à WALLIS et FUTUNA», du 18 septembre 2002, B.GOSSOT et R-T TANIÉ). Un an après la situation connaît une évolution à peine perceptible. Si l'on peut noter une amélioration du fonctionnement des personnels des RASED et un bon positionnement de la classe spécialisée dans le second degré, on déplore que les différentes propositions exposées n'aient pas encore été prises en compte. Certaines, on en convient, demandent un travail sur le long terme, mais d'autres sont directement concrétisables, par exemple le traitement des difficultés de transports pour les jeunes en situation de handicap ou le passage du dispositif COP (classe d'observation et de projet) dans le second degré avec des enseignants qui devraient se spécialiser dans l'option F du CAAPSAIS.

I-1-2 Les données concernant les cursus et les résultats des élèves

Pourcentage des élèves ayant un an de retard ou plus selon le niveau d'enseignement

	CP	CE 1	CE 2	CM 1	CM 2
W et F 2002	12,31 %	22,47 %	22,39 %	33,60 %	36,80 %
W et F 2003	12,08 %	18,48 %	22,82 %	30,96 %	33,01 %
Métropole	7,2 %	13,3 %	15,8 %	17,2 %	19,5 %

On observe une légère tendance à une diminution des taux de maintien à chaque niveau d'enseignement entre 2002 et 2003 ce qui constitue un signe assez favorable, mais les écarts avec les pourcentages constatés en métropole sont encore significatifs et laissent penser que la solution du « redoublement » de la classe pour traiter les difficultés d'adaptation des élèves au niveau d'enseignement du cours considéré est encore une pratique trop fréquente.

Résultats aux évaluations CE 2

2002

	Français	Maths
W et F	33,7	42,4
Métropole	60,5	69,1
écarts	- 26,8	-26,7

2003

	Français	Maths
W et F	41,7	44,4
Métropole	68,2	66,7
écarts	- 26,5	-22,3

Résultats aux évaluations 6^{ème}

2002

	Français	Maths
W et F	48,2	45,0
Métropole	72,0	66,9
écarts	- 23,8	- 21,9

2003

	Français	Maths
W et F	42,8	41,3
Métropole	65,5	65,0
écarts	- 22,7	- 23,7

Ces données ne doivent pas autoriser des comparaisons strictes, compte tenu des différences de contexte, mais l'évolution des écarts, d'une part, la conjugaison des différentes composantes, d'autre part, retiennent l'attention :

- d'une année à l'autre, on n'observe pas de réduction significative des écarts avec la métropole, que ce soit dans le domaine des « redoublements » ou dans celui des résultats aux évaluations ;

- si les résultats aux évaluations nationales sont inférieurs de plus de 20 points aux moyennes nationales et de manière constante, ils sont obtenus, en plus, en pratiquant de manière concomitante une politique de « redoublement » accentuée au niveau de chaque cours, ce qui constitue un facteur aggravant. On note en particulier une forte rétention des élèves au CM2, avant l'entrée en 6^{ème}, plus d'un élève sur trois a un an de retard ou plus à l'issue du cycle III.

Commentaires

On ne peut être que frappé de l'écart qui existe entre les conditions particulièrement favorables du fonctionnement du premier degré et les résultats des élèves. La moyenne par classe est très confortable, les dispositifs d'accompagnement sont substantiels et les conditions d'encadrement des maîtres sont très favorables. Le P/E, indicateur classique utilisé pour évaluer la dotation en postes est de 7,9 (9,13 si l'on inclut les maîtres en plan de réorganisation) alors qu'en métropole il est de 5,34. Le Territoire de WALLIS et FUTUNA dispose d'au moins 8 postes pour 100 élèves. Pourtant les élèves ne semblent pas tirer profit de ce contexte pour améliorer leur scolarité et leurs résultats. Les témoignages recueillis lors des échanges et les visites de classes apportent des éléments de compréhension à cette situation apparemment paradoxale.

I-2 LES TÉMOIGNAGES RECUEILLIS

Le Préfet, administrateur supérieur du Territoire, constate que, d'une manière générale, l'enseignement n'apporte pas ce qu'on est en droit d'escompter, les enseignants manquent de formation mais aussi d'exigence. Il est relayé sur ce point par les parents d'élèves qui déplorent parfois certaines négligences de la part des enseignants et se posent la question de leur motivation et d'une nécessaire remobilisation autour des activités d'enseignement.

Différentes raisons sont évoquées pour expliquer la faible efficacité de l'école ; elles sont synthétisées par le Vice Recteur comme suit :

- un environnement linguistique allophone : le français est la langue officielle, notamment dans les relations administratives, alors que les langues vernaculaires (wallisien et futunien) sont les plus utilisées dans la vie courante ;
- l'impossibilité pour la plupart des élèves d'accomplir leur travail personnel dans le cadre familial (illettrisme fréquent des parents, maisons ou falés à pièce unique regroupant la famille) ;
- la faible motivation scolaire liée à l'environnement social (un salarié fait vivre toute une famille au sens élargi) ;
- une caractéristique de la civilisation polynésienne qui est fondée sur l'oralité alors que la sanction des études s'effectue par des écrits ;
- un environnement culturel pauvre (absence de journaux, de cinéma, de théâtre, difficulté d'accès au livre).

Les syndicats d'enseignants, mais aussi les parents d'élèves et les animatrices pédagogiques déplorent par ailleurs l'absence de livre à disposition des élèves. Il semble que, pour des raisons d'économie, la consigne soit donnée par la DEC aux enseignants de n'utiliser les manuels scolaires que pour les préparations d'activités d'enseignement et pour le tirage des photocopies à l'usage des élèves.

Par ailleurs, les aides spécialisées aux élèves en difficulté semblent concentrées au cycle II, les élèves qui ont besoin de soutien particulier au cycle III, avant l'entrée au collège, ne bénéficient pas de manière substantielle des interventions des personnels des RASED.

D'une manière générale, on regrette l'absence d'un suivi médical des élèves du Territoire et ce ne sont pas les deux infirmières présentes, membres de l'éducation nationale,

qui peuvent faire face aux exigences de prévention et de diagnostic conditionnant le bon état de santé, donc la réussite des élèves.

Le Préfet de même que le Président de l'Assemblée territoriale souhaite que l'enseignement soit redynamisé, en prévoyant éventuellement une autre répartition des compétences entre la direction de l'enseignement catholique et le vice-rectorat.

I-3 LES OBSERVATIONS EFFECTUÉES LORS DES VISITES D'ÉCOLES

Les visites d'écoles, qui avaient surtout pour objectif d'expertiser l'enseignement progressif du français en école maternelle, ont permis cependant d'observer, certes de manière rapide et globale, les pratiques pédagogiques des classes d'écoles maternelles et de certaines écoles élémentaires.

Ce qui frappe d'emblée en école maternelle, c'est le faible effectif des enfants présents. Il n'est pas rare de voir des classes de 10 élèves et, même si l'on admet que des enfants peuvent être malades, il faut reconnaître que le problème de l'absentéisme, sujet souvent évoqué pour expliquer les faibles performances scolaires, est nettement perceptible en école maternelle. Ce phénomène ne semble pas préoccuper outre mesure les maîtresses qui tiennent leur registre d'appel de manière très lâche, ce que n'a pas manqué de leur faire remarquer l'inspecteur présent. Dans ces conditions, il est aisé de percevoir une ambiance paisible et agréable mais les enfants, souvent occupés à des activités manuelles, semblent peu sollicités dans le domaine de l'expression orale et exécutent des travaux qui leur sont proposés. La pédagogie de la stimulation semble peu présente dans ces classes.

Dans les classes de CP des écoles élémentaires, apparaît un vrai problème d'apprentissage de la lecture. Entre l'application scrupuleuse d'une méthode qui ne tient pas compte de la situation culturelle et une démarche complètement fantaisiste, empirique, sans progression, ni méthode, ni contrôle, existent différentes pratiques, par exemple un apprentissage global de mots ou de séries de mots pendant un trimestre, la combinatoire n'étant abordée qu'au second trimestre ! On perçoit que, dès le début de l'école élémentaire, les élèves sont soumis à un enseignement qui n'est pas centré sur la construction des apprentissages fondamentaux et qui, d'emblée, les prépare à être en situation difficile dans la suite de leur scolarité. Par ailleurs, la faiblesse des effectifs et le phénomène d'absentéisme ont été remarqués à ce niveau d'enseignement.

Les quelques classes visitées au cycle III ont permis de constater des pratiques essentiellement frontales, faisant une large place aux leçons magistrales, aux exercices d'application et à la répétition. Les élèves sont dociles et exécutent des travaux sur feuilles photocopées, ils ne paraissent pas être acteurs de la construction de leurs apprentissages. Ces observations sont corroborées par la consultation des cahiers. Un tel constat mérite d'être nuancé et, souvent, les maîtres essaient de faire de leur mieux, mais il semble que l'enseignement collectif prime sur la recherche d'un enseignement plus individualisé et la mise en place des cycles à l'école primaire, si elle est présente dans le discours des maîtres, n'est qu'à l'état de balbutiement dans les pratiques.

Deux autres constats ont été effectués, qui concernent l'organisation du temps scolaire hebdomadaire et journalier, et qui peuvent apporter des éléments d'explication à la faible efficacité de l'école :

- La répartition de la journée de classe est très déséquilibrée et constitue un défi à toutes les prescriptions concernant la prise en compte des rythmes biologiques. Les enfants commencent très tôt le matin, à 7 heures 30, suivent 4 heures d'enseignement et reprennent à 13 heures ou 13 heures 30 pour 2 heures 30 de classe l'après midi. De ce fait, la semaine scolaire s'arrête le vendredi à 11 heures. On observe donc une concentration des 27 heures sur 8 demi-journées de classes avec trois journées à 6 heures 30. Certes, on peut prendre en compte le fait que la position géographique et la situation climatique des deux îles amènent les enfants à se lever tôt, mais ceci ne justifie pas un déséquilibre de la journée de classe ni son allongement à 6 heures 30 – ce qui n'est pas réglementaire et contraire à l'article 10 de l'annexe II de la convention – ni un raccourcissement de la semaine scolaire. En fin de matinée, surtout à l'école maternelle et au cycle II, les enfants sont sans aucun doute dans un état de fatigue avéré et peu disponibles pour les apprentissages. Par ailleurs, l'éloignement du lieu de scolarisation pendant deux jours et demi en fin de semaine constitue un élément démobilisateur à l'égard de l'investissement scolaire des enfants.

- L'enseignement de la catéchèse a lieu généralement en début de matinée et dure deux heures hebdomadaires prises sur le temps scolaire. La convention est floue sur ce sujet. En effet, dans l'article 5 déjà cité, il est mentionné que les horaires et les programmes suivent les règles applicables en métropole sous réserve des adaptations décidées conjointement par le Vice Recteur et le Directeur de l'enseignement catholique. *« Des activités complémentaires, obligatoires ou facultatives peuvent être organisées tenant compte des coutumes ou des demandes des parents, ces activités ne sauraient se substituer aux enseignements et disciplines figurant aux programmes de l'Éducation nationale et ne pourront se dérouler qu'en sus des enseignements prévus par la réglementation en vigueur ».*

« L'instruction religieuse, en particulier, sera dispensée de façon à respecter le droit de toutes les familles, aussi bien celles qui souhaitent que leurs enfants y participent que celles qui ne le souhaitent pas ».

Une lecture stricte des termes de la convention permet de déduire que l'instruction religieuse fait partie des activités complémentaires et facultatives, ce qui est normal puisqu'elle n'apparaît pas dans les programmes nationaux. De ce fait, elle devrait se dérouler en sus des activités d'enseignement, l'aménagement horaire prévu pour respecter les droits des parents participe d'un problème d'organisation pour assurer une prise en charge des élèves qui ne la fréquentent pas. Force est de constater que ces deux heures apparaissent incluses dans les emplois du temps des classes et privent les élèves de deux heures hebdomadaires d'enseignement correspondant aux programmes.

De manière générale, les constats effectués sur l'état de l'enseignement primaire à WALLIS et FUTUNA appellent des améliorations substantielles qui passent par la prise en compte de recommandations simples mais essentielles.

I-4 LES PRÉCONISATIONS

Proposition 1 : Développer et recentrer la formation continue des enseignants

Une des raisons essentielles de la faible efficacité de l'école sur le Territoire réside dans le manque de formation des enseignants. Leur niveau de qualification est moyen, voire faible, seuls 42 % ont le niveau baccalauréat, généralement STT. Certains n'ont que le certificat d'études primaires. La moyenne d'âge se situe à 42 ans et il n'y aura que peu de départs à la retraite dans les 10 ans à venir. Le recrutement a été arrêté compte tenu du nombre d'enseignants désormais disponibles. Il existe donc un potentiel de formation continue qui

peut être mobilisé par le vice rectorat et l'antenne de l'IUFM du Pacifique pour des actions denses, ciblées, visant à élever non seulement le niveau de culture des enseignants mais aussi et surtout à améliorer leurs pratiques pédagogiques quotidiennes, leurs méthodes de travail, la prise en compte de la diversité des élèves, la nécessaire participation des élèves à la construction de leurs apprentissages. Ces enseignants doivent être formés à la place de l'oral et de l'écrit dans les activités d'enseignement, aux démarches d'évaluation et, de manière générale, à une obligation de résultats. Le Vice Recteur a bien perçu cette nécessité et la réorganisation du plan de formation de l'année en cours présente une nette amélioration par rapport aux plans précédents.

Proposition 2 : Articuler contrôle et animation pédagogique

Le contrôle des enseignants relève de l'État, il est assuré par l'inspecteur de l'éducation nationale adjoint au Vice Recteur. Le suivi pédagogique est mal défini. Certes, l'IEN est secondé par deux conseillers pédagogiques mais la DEC dispose de cinq animatrices pédagogiques et de deux chargés de missions pour l'enseignement des langues vernaculaires. Les orientations pédagogiques données sur le terrain par les uns et les autres sont parfois vécues comme discordantes, voire contradictoires. L'inspecteur présent sur le Territoire fait le maximum pour coordonner les interventions des différents conseillers et pour constituer une véritable équipe pédagogique. Des progrès notoires sont réalisés dans ce domaine, ils ont pu être constatés. La convention devrait mentionner de manière explicite que le contrôle et l'animation pédagogique relèvent de l'État, au même titre que la formation initiale et la formation continue. L'inspecteur, les conseillers pédagogiques et les animatrices pédagogiques doivent œuvrer avec pragmatisme auprès des enseignants, en se débarrassant des considérations pseudo-théoriques héritées des sciences de l'éducation et en travaillant avec eux sur les domaines prioritaires : la pédagogie de l'oral à l'école maternelle, l'apprentissage de la lecture au cycle II, la lecture, la production d'écrit et la communication au cycle III. Concernant le point central, l'apprentissage de la lecture, l'équipe d'animation pédagogique se doit d'utiliser au maximum le manuel « Lire au CP », conçu par le ministère de l'éducation nationale en 2002, et qui donne des conseils précis sur la manière d'aborder cet apprentissage.

Proposition 3 : Attribuer une part de crédits pédagogiques à l'achat de manuels scolaires à l'usage des élèves

Les photocopies ne constituent pas de bons documents pédagogiques, elles ne sont que des supports médiocres et appauvris de ce qui doit être perçu par les élèves comme le symbole respecté du savoir et de la culture, elles ne favorisent pas la production d'écrit et en diminuent la qualité de présentation. Considérer qu'il y a un risque de détérioration si les enfants emportent les manuels à leur domicile, c'est renforcer le clivage entre les deux mondes, celui de l'école et celui de la famille, c'est priver les adultes de la curiosité et de l'intérêt que peut procurer l'intrusion du livre sur la table familiale et retarder la phase transitoire d'acclimatation avec l'objet porteur d'écrit, avant d'atteindre la phase de respect.

Proposition 4 : Contrôler l'obligation et la fréquentation scolaires

Selon l'article 11 de la convention, «*Le Directeur de l'enseignement catholique assure le contrôle de l'obligation scolaire à laquelle sont soumis les élèves en relation avec les services de l'État. . . . Tout manquement par un élève à l'obligation scolaire est signalé sans délai au Vice Recteur* ». En conséquence, il revient à la direction de l'enseignement catholique de faire respecter cette obligation aux familles parfois négligentes et d'en assurer un contrôle strict. C'est à ce prix que l'école trouvera sa vraie place dans la vie des enfants wallisiens et

futuniens. Certes, l'école maternelle n'est pas obligatoire, mais il paraît opportun aux autorités locales de sensibiliser les parents à l'intérêt que représente une fréquentation assidue de cette école, d'autant que c'est le lieu où les enfants apprennent à passer progressivement de la langue maternelle à la langue française.

Proposition 5 : Réorganiser la semaine et la journée scolaire en respectant la réglementation en vigueur ainsi que les clauses de la convention.

Aucune journée ne peut dépasser 6 heures d'enseignement, et les matinées, d'une durée de 4 heures, doivent être allégées. Les 27 heures demandent à être réparties sur 9 demi-journées, y compris le vendredi après midi, si l'on veut respecter les rythmes biologiques et l'équilibre de vie des enfants.

Proposition 6 : Clarifier la convention sur la place de la catéchèse

S'agissant d'une activité facultative, non inscrite dans les programmes scolaires, elle peut être dispensée à l'école en allongeant le temps de présence des enfants, mais elle ne doit pas amputer le temps destiné aux activités d'enseignement. Si les responsables du Territoire veulent que les enfants wallisiens et futuniens réussissent à l'école, ils doivent leur consacrer les mêmes conditions et la même nourriture intellectuelle que celles qui sont attribuées aux enfants de métropole.

Proposition 7 : Mettre en place un véritable service de santé scolaire

Il s'agit d'assurer de manière sérieuse et continue les tâches de prévention et de diagnostic en faveur des enfants ayant besoin d'un suivi au plan de l'hygiène et de la santé. L'Agence de Santé doit être sollicitée pour que des postes de personnels spécialisés soient créés et tenus par des médecins mais aussi par des professionnels de la santé (orthophonistes, rééducateurs, psychothérapeutes) travaillant en étroite collaboration avec les enseignants (proposition 2 du rapport de l'inspection générale de juin 2002).

Proposition 8 : Remobiliser les enseignants autour de leurs responsabilités.

Les enseignants doivent prendre conscience qu'ils sont de vrais professionnels exerçant un vrai métier, difficile, exigeant, et qu'ils ont un engagement fort à l'égard du Territoire et des enfants qui leur sont confiés. Dans ce domaine, la bonne volonté ne suffit pas, ils ont une obligation de résultats. Cette mobilisation peut être assurée dans un premier temps par une intervention solennelle des autorités du Territoire, relayée sur le terrain par l'inspecteur de l'éducation nationale, les conseillers et les animatrices pédagogiques, sous forme de contrats d'objectifs portant sur des points précis, régulièrement suivis et évalués.

La prise en compte de ces différentes propositions doit amener progressivement l'école à jouer pleinement son rôle sur le Territoire. Il faut tenir compte du contexte culturel et les exigences peuvent prendre des formes et des intensités diverses. Cependant, une campagne de sensibilisation des parents sur la place de l'école dans toute société devrait provoquer une prise de conscience relative au rôle irremplaçable que joue tout système éducatif dans la promotion sociale des jeunes, prise de conscience qui, loin d'éloigner les jeunes de leur culture d'origine, leur donne au contraire les moyens d'approfondir la réflexion, d'enrichir et de consolider les fondements de cette culture.

II L'EXPERTISE DE L'ENSEIGNEMENT PROGRESSIF DU FRANÇAIS EN ÉCOLE MATERNELLE

Dans le cadre de la mission confiée aux inspections générales, l'attention portée au premier degré devait comporter une expertise de l'enseignement progressif du français à l'école maternelle. Tel est l'objet de cette deuxième partie du chapitre.

Dans ses courriers en date du 7 octobre 2002 à la Doyenne de l'inspection générale et du 13 novembre 2002 au Ministre délégué à l'enseignement scolaire, le Vice Recteur de WALLIS et FUTUNA a souhaité qu'une évaluation soit faite du dispositif de mise en œuvre de l'enseignement en langue vernaculaire à école maternelle. Cet enseignement a débuté en 1998 par une expérimentation dans plusieurs écoles de WALLIS et a été généralisé à l'ensemble des écoles de cette île en 2001. Quant à FUTUNA, il a concerné deux écoles dans la phase d'expérimentation commencée en 2000 en raison de difficultés organisationnelles, et généralisée à la rentrée 2003.

II 1- PRÉSENTATION DU CONTEXTE DE L'EXPÉRIMENTATION

Le français est la langue officielle du Territoire, notamment dans les relations administratives, c'est la langue utilisée et enseignée à l'école alors que les langues vernaculaires (wallisien et futunien) sont les plus utilisées dans la vie courante. Dans l'article 5 de la convention portant concession de l'enseignement primaire dans le Territoire de WALLIS et FUTUNA, il est rappelé que l'organisation et le déroulement de la scolarité des élèves suivent les règles de droit commun applicables en métropole, avec des adaptations possibles pour tenir compte des spécificités du Territoire.

L'article 6 de la convention stipule que « *L'enseignement scolaire délivré dans les écoles maternelles et élémentaires peut comporter des cours et des activités dispensés ou organisés en langue wallisienne ou futunienne dans les conditions précisées à l'annexe II* ».

Cette annexe prévoit dans son article 3 que « *sur la base du volontariat des parents d'élèves et des enseignants, l'enseignement au cycle I pourra être initié en langue régionale (langue wallisienne dans les écoles implantées sur l'île de Wallis, langue futunienne dans celles fonctionnant dans l'île de Futuna) avec un enseignement progressif du français pour aboutir au terme des trois années à une capacité d'expression satisfaisante en français* ».

Si la seule langue utilisée officiellement à l'école est le français, à leur arrivée à l'école maternelle les jeunes enfants qui, pour la quasi-totalité n'en comprennent pas un mot, ont été accueillis au fil des années dans leur langue maternelle pendant une durée variable en fonction des choix de chaque enseignant. Cette période « d'adaptation » pouvait aller de plusieurs semaines à plusieurs mois, avant que le français ne fût introduit en classe par le biais de la répétition et de la traduction. À l'école, le statut des langues vernaculaires s'est trouvé dans une position assez singulière puisque leur utilisation était considérée comme indispensable mais non reconnue. De fait, dans les classes, de nombreux enseignants passaient en permanence d'une langue à l'autre, allant jusqu'à mélanger les deux langues dans le même énoncé.

À partir de 1994, les revendications pour que l'enseignement du wallisien et du futunien, qui depuis 1984 était rendu obligatoire au collège, soit mis en œuvre à l'école ont été plus affirmées. Suite à une mission effectuée en 1996 par l'inspection générale de l'éducation nationale, une «cellule de réflexion» a été créée et ses travaux ont abouti à la mise en place d'une expérimentation décidée sur trois années à partir de la rentrée 1998.

Dans le cadre de l'expérimentation, l'accueil des enfants en langue vernaculaire à l'école maternelle répond à trois finalités :

- préserver l'existence des langues et des cultures propres au Territoire ;
- favoriser l'apprentissage du français à partir d'une bonne maîtrise de la langue maternelle ;
- favoriser l'épanouissement et les capacités de communication de l'enfant.

L'expérimentation a été définie selon les principes suivants :

- le volontariat des familles doit être respecté ;
- la scolarisation est organisée à 90% en langue maternelle et à 10 % en français en petite section, à parité de temps en moyenne section, à 10 % en langue maternelle et à 90 % en français en grande section ;
- la désignation d'une enseignante pour une langue est arrêtée et permanente ;
- une évaluation comparative avec des écoles témoins doit être réalisée.

En se référant à l'application de la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, et à l'organisation de l'école en cycle, une répartition rationnelle des services des enseignantes a été pensée de telle sorte que la moitié des maîtresses de l'école devait enseigner en langue locale et l'autre moitié en français, l'ensemble des enseignements étant assurés par des échanges de service avec, si nécessaire, la mise en œuvre de moyens supplémentaires en quantité raisonnable.

La phase d'expérimentation s'est déroulée à Wallis dans trois écoles, de 1998 à 2000 et a été généralisée à l'ensemble des écoles maternelles en 2001. Une seule école n'a pas souhaité s'engager dans l'enseignement bilingue conçu sous cette forme. À Futuna, elle a débuté en 2000 dans deux écoles pour passer à la généralisation à cette dernière rentrée.

II-2 L'ÉVALUATION DE L'EXPÉRIMENTATION

Elle s'appuie sur trois contributions :

- les évaluations conduites par le groupe de suivi et, plus particulièrement par les enseignantes spécialisées et la psychologue scolaire du RASED ;
- les évaluations nationales CE2 de 2003 ;
- les observations réalisées par l'inspecteur de l'éducation nationale et les conseillers pédagogiques.

II-2-1 Les évaluations du groupe de suivi

Elles ont été menées à partir de tests portant sur l'expression orale, la compréhension de termes spatio-temporels, la compréhension d'énoncés oraux et sur le développement intellectuel. Elles ont eu lieu chaque année et ont fait l'objet de comptes rendus réguliers faisant apparaître de manière synthétique les conclusions suivantes :

- concernant la compréhension des énoncés oraux et la compréhension des termes spatio-temporels, les résultats sont légèrement en faveur du groupe témoin, sans toutefois présenter un écart significatif ;
- concernant le niveau intellectuel, les résultats présentent un avantage sensible pour le groupe expérimental.

À la lecture de ces conclusions on pourrait hâtivement déduire que l'enseignement conçu selon le dispositif expérimental n'est pas très favorable au développement des compétences langagières des enfants mais qu'il a un effet positif sur leur développement intellectuel. Il y a lieu d'être très prudent dans la prise en compte de ces conclusions, l'expérimentation étant conduite selon une méthodologie très approximative et ayant porté sur des effectifs réduits, qui rendent aléatoire une interprétation statistique trop stricte. Par ailleurs le seul test utilisé pour évaluer le développement intellectuel, le test du « Bonhomme de Goodenough », est une épreuve de développement global ancienne, assez grossière, et qui ne peut être utilisée seule pour évaluer le potentiel intellectuel. D'ailleurs, dans son mémoire de concours de recrutement de professeur des écoles en mai 2003, la psychologue scolaire mentionne l'utilisation, en complément, d'un autre test de développement cognitif à partir de 2000, le KABC, échelle non verbale, lequel donne des résultats identiques selon les groupes d'élèves.

Cette évaluation manque de fiabilité. Dans une note non datée remise au Vice Recteur et qui concerne le bilan de cette évaluation, il est fait état des résultats énoncés ci-dessus en faveur du groupe témoin mais, paradoxalement, la conclusion mentionne que «à ce stade de l'expérimentation, on peut voir que l'enseignement consistant à l'introduction retardée du français à l'école maternelle, comme langue d'enseignement et comme langue enseignée, permet d'améliorer de manière sensible les compétences langagières en langue maternelle et les compétences langagières en langue française. Elle accroît de manière plus certaine le rythme de développement intellectuel de l'enfant bilingue ».

La psychologue scolaire, acteur principal de cette évaluation, dans les conclusions de son mémoire déjà cité écrit : « l'examen des résultats obtenus montre que l'hypothèse de base n'est pas vérifiée. En effet, il semblerait que l'introduction retardée du français à l'école maternelle n'améliore pas les compétences langagières de l'enfant, au moins en langue seconde. De même, le rythme de développement intellectuel ne se trouve pas accru dans les groupes expérimentaux ».

Des conclusions aussi contradictoires concernant l'interprétation de mêmes résultats, enlèvent tout crédit au dispositif d'évaluation.

II-2-2 Les évaluations nationales CE 2 de 2003

Les élèves qui ont suivi l'expérimentation depuis 1998 se trouvent en CE2 en 2003 et ont passé les évaluations nationales CE 2. On trouvera le détail de ces évaluations en annexe 6.

Récapitulatif

	Fatima	Vaitupu	Liku	Mata'Utū	Malaefo'ou	Tepa	Wallis	Métropole
Français	48,4	56,3	52,6	52,8	37,2	60,1	51,2	68,2
Maths	51,3	52,8	47,8	53,3	47,0	64,1	52,7	66,7

Note de lecture : classes du groupe expérimental
-classes du groupe témoin.

À l'évidence, les résultats des classes du groupe expérimental sont inférieurs à ceux des classes du groupe témoin. Dans certains cas, les écarts sont réduits, cependant on ne peut conclure en faveur d'une influence favorable de l'enseignement progressif du français sur les résultats scolaires des élèves, dans la conception et le déroulement actuels de l'expérimentation. Le deuxième objectif donné à cette opération, «favoriser l'apprentissage du français à partir d'une bonne maîtrise de la langue maternelle » n'est pas atteint dans l'état actuel de l'expérimentation.

On pourrait saisir l'effet induit concernant le meilleur développement intellectuel des enfants du groupe expérimental en analysant les résultats en mathématiques. Or, dans ce domaine encore, les résultats sont inférieurs à ceux du groupe témoin. Les items de géométrie et de résolution de problèmes, censés les plus représentatifs d'une maturité intellectuelle plus avancée, donnent des résultats toujours en faveur des élèves du groupe témoin.

II-2-3 Les observations réalisées par l'inspecteur de l'éducation nationale et les conseillers pédagogiques.

L'inspecteur de l'éducation nationale qui a suivi cette expérimentation de manière attentive a constaté, tout au long de ses observations dans les classes, que les enfants issus de l'enseignement bilingue sont plus spontanés dans leur communication en français et que, dès la petite section, ils sont plus éveillés et apprennent plus facilement, les classes de petite section sont plus vivantes. De manière générale, la différenciation des langues opérée sur l'ensemble de la maternelle aide les enfants à respecter l'utilisation d'une langue unique en fonction du contexte linguistique dans lequel ils se trouvent. Dans de nombreuses classes maternelles travaillant en langue vernaculaire, il note un changement prononcé dans les attitudes et les comportements. Les enfants s'expriment volontiers et essaient très souvent d'établir une communication avec les personnes de passage. Les enfants issus de ces classes expérimentales s'expriment naturellement en français entre eux dans les classes élémentaires.

L'inspecteur considère cependant qu'il est impossible de se prononcer quant à l'incidence que peut avoir l'enseignement en langue vernaculaire sur les progrès réalisés dans l'acquisition du français, et pense que les effets sont mineurs sur l'apprentissage de la lecture.

Les impacts les plus marquants concernent, selon lui, la vie pédagogique des écoles. L'expérimentation a permis une avancée sensible dans le domaine de la réflexion pédagogique. En modifiant l'organisation des écoles, la concertation a été développée au niveau du cycle concerné. Le fait de permettre à l'enfant d'achever la construction de son langage en maternelle a fait évoluer sensiblement les pratiques pédagogiques en développant les activités de communication.

L'inspecteur fait une distinction dans la conduite de l'expérimentation entre Wallis et Futuna. À Wallis, il constate que la réussite du projet est très liée au degré de volontariat des enseignantes ainsi qu'à leur niveau de compétences professionnelles. Le fonctionnement de l'école par cycle est difficile à mettre en œuvre et crée des situations matérielles très complexes à gérer, notamment lorsqu'il est question de la répartition des effectifs des élèves.

À Futuna, le début de l'expérimentation a été reporté à la rentrée 2000 et, dans les faits, les enseignants ne se sentent pas toujours impliqués par le projet d'enseignement en langue futunienne. Les principes concernant les durées réservées à chacune des langues ainsi que l'emploi d'une langue unique par la même maîtresse n'ont pas toujours été respectés. Dans cette île, une réticence vis à vis de l'expérimentation est nettement perceptible ce qui est d'autant plus paradoxal que la réflexion sur l'aspect linguistique est plus avancée ici, grâce à l'existence de l'Académie du futunien qui a rédigé un dictionnaire et une grammaire à l'usage, il est vrai, des collèges.

Les conseillers pédagogiques et les deux maîtres chargés de mission pour les langues vernaculaires ont remis des rapports et des synthèses de travaux d'une grande qualité. Leurs observations, à partir des évaluations qu'ils ont suivies et des visites qu'ils ont faites, plaident toutes pour un enseignement mieux conçu et plus rigoureux des langues vernaculaires et pour la fabrication d'outils pédagogiques directement utilisables par les maîtresses dans leur pratique quotidienne, non seulement à l'école maternelle mais aussi à l'école élémentaire.

II-3 L'ANALYSE DES TÉMOIGNAGES RECUEILLIS

Pour mener à bien l'expertise de l'enseignement progressif du français en école maternelle les membres de la mission d'inspection générale ont souhaité avoir des rencontres avec les autorités territoriales et les responsables du système éducatif (cf annexe 6). Ils ont, par ailleurs suscité des réunions sur le sujet avec les différents acteurs (enseignants, parents d'élèves, représentants des organisations syndicales). Il n'est pas nécessaire de relater ici de manière exhaustive la richesse des échanges qui ont eu lieu. Les avis sur le sujet sont très contrastés et il paraît opportun de se limiter à une synthèse des témoignages recueillis. Deux tendances se distinguent nettement :

- les témoignages en faveur d'un enseignement en langue vernaculaire comme support d'un apprentissage progressif en français ;
- les témoignages défavorables à cet enseignement, recouvrant deux réalités différentes, l'une portant sur la mise en cause des principes ou de l'opportunité d'une telle démarche, l'autre sur l'intérêt de la démarche mais obéré par les problèmes difficilement surmontables qu'elle rencontre.

II-3-1 Les témoignages en faveur d'un enseignement en langue vernaculaire comme support de l'apprentissage du français

Le principe fondamental avancé repose sur le postulat selon lequel il faut bien parler la langue maternelle pour apprendre le français correctement et les enfants qui arrivent à l'école maternelle à 3 ans ne possèdent pas complètement leur langue, laquelle demande à être consolidée. L'Évêque du diocèse considère que le wallisien et le futunien, peuvent, par leur structure syntaxique simple et souple, servir de base, de matrice à l'appropriation de toute langue. Ces deux langues sont présentées comme très ouvertes à la pénétration des autres langues par emprunt ou adaptation.

La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 place « l'élève au centre du système éducatif ». Les enfants wallisiens et futuniens qui parlent leur langue maternelle à l'entrée à l'école doivent être accueillis tels qu'ils sont, ils doivent être éduqués à partir de leurs potentialités et de leur vécu.

Si l'enseignement des langues vernaculaires supporte et facilite l'apprentissage du français, le risque existe de les voir disparaître à terme au bénéfice de la langue officielle. Les élus de l'assemblée territoriale, de la chefferie et de la mission catholique souhaitent que leur enseignement soit assuré afin qu'elles soient maintenues et pérennisées, au titre du patrimoine culturel.

Les constats effectués sur l'aisance de communication des enfants qui ont bénéficié de l'expérimentation, sur leur spontanéité et leur épanouissement sont perçus très favorablement. Les parents notamment, dans leur grande majorité, soutiennent l'expérimentation et se réjouissent des résultats 2 ou 3 ans après, dans le domaine de l'adaptation du français.

Le cadre défini par l'expérimentation permet de bien faire la distinction entre les moments d'enseignement en langue maternelle et ceux qui sont consacrés à l'enseignement en français. La désignation d'une enseignante pour une langue renforce cette clarification et le mélange des langues pour un même enseignement peut être évité.

II-3-2 Les témoignages défavorables à un enseignement en langue vernaculaire

Les principes ou l'opportunité sont mis en cause

Selon certains enseignants ou formateurs, l'enseignement en langue vernaculaire n'apporte rien à la compréhension du français et semble même provoquer un retard d'acquisition. Les travaux des linguistes n'ont pas été suffisamment pris en compte et la mise en route a été trop rapide. Il n'y a pas eu de réflexion réelle sur l'enseignement des langues maternelles, ni sur la pédagogie à adopter, ni sur les transferts possibles des acquis de base dans une autre langue.

Cet enseignement est condamné par les professeurs de collège ainsi que par certains parents d'élèves qui considèrent qu'il n'apporte rien et qu'il serait préférable de mettre l'accent sur l'apprentissage d'une autre langue, par exemple l'anglais. L'expérience menée dans ce domaine au CE2 à partir de l'utilisation des cassettes «CE sans frontières » semble particulièrement appréciée.

Selon certains parents, c'est le français qui devrait être appris massivement car c'est la langue de l'instruction, de la formation, de l'ouverture, donc de la réussite.

Le principe du volontariat n'a pas toujours été respecté et la généralisation l'a quasiment supprimé. Certains enseignants et certains parents se sont sentis forcés de participer à cet enseignement alors qu'ils ne sont pas convaincus du bien-fondé de sa mise en place ; d'aucuns s'y opposent farouchement.

Des insuffisances, des imperfections ou des difficultés de mise en œuvre obèrent l'intérêt de la démarche

Les difficultés d'organisation des emplois du temps des classes, de distribution des rôles des enseignantes et de répartition des élèves, entraînent souvent une application imparfaite du cadre préalablement fixé. Les conditions de la répartition des enseignements en langue maternelle et en français ne sont pas respectées. Certains enseignants, favorables à l'expérimentation à son début, sont devenus très défavorables à cette forme d'enseignement et ce, compte tenu des difficultés de mise en œuvre auxquelles ils ont eu à faire face.

Le modèle de répartition retenu ne paraît pas satisfaisant. En petite section d'école maternelle, 10 % du temps consacré à l'enseignement du français représentent une durée insuffisante et les élèves arrivent en moyenne section en ne sachant pratiquement rien dans cette langue ; passer à 50 % en français constitue un choc important pour les jeunes élèves.

L'enseignement en langue maternelle est limité à certains domaines d'activités. Or, il existe des situations ou des objets qui ne sont pas présents à Wallis et Futuna. Si son extension était prévue pour d'autres domaines, il faudrait créer de nouveaux mots, enrichir certains idiomes.

Pour certains parents, si l'enseignement de la langue maternelle n'améliore pas le français, c'est la conséquence d'un manque de rigueur de la part des enseignants. Alors se trouve posé très clairement le problème de la compétence pédagogique et professionnelle (cf. infra II L'enseignement primaire à Wallis et Futuna).

Si l'enseignement en langue maternelle paraît intéressant, les maîtresses manquent de supports ainsi que d'outils pédagogiques et didactiques pour mettre en œuvre des pratiques efficaces. Si à Futuna un dictionnaire et une grammaire ont été élaborés, ils sont à l'usage du secondaire. Il n'y a pas d'outils adaptés pour le primaire.

II-4 L'OBSERVATION CONDUITE DANS LES CLASSES

Des observations ont été réalisées dans plusieurs classes d'écoles maternelles, sur l'ensemble des trois niveaux ainsi que sur quelques classes de CP et de CE1 d'école élémentaire puisque l'expérience se poursuit dans ces deux niveaux du cycle II à raison d'une heure hebdomadaire. De manière synthétique il est possible de faire part des tendances suivantes :

- L'organisation, telle qu'elle a été conçue, dans sa répartition horaire comme dans la distribution des tâches des enseignantes, rencontre effectivement de nombreuses difficultés d'application. Le modèle initial est rarement respecté, il connaît de nombreux petits aménagements qui pervertissent son originalité et amoindrissent son efficacité. Dans ce contexte, il est difficile d'en évaluer la pertinence et l'impact. Ici, l'enseignement du français n'est pas assuré pendant l'absence de la maîtresse en congé ; là, l'enseignement du wallisien est dispensé par une maîtresse du plan de réorganisation, faute de personnel qualifié suffisant. En deux circonstances, nous avons pu observer, en moyenne section, deux maîtresses intervenant dans la même classe, l'une assurant le wallisien, l'autre dispensant le français ; cette situation ne présente pas les conditions optimales pour un bon enseignement.

- Plusieurs problèmes pédagogiques ont été constatés, rejoignant en cela les considérations déjà énoncées quant aux faiblesses plus générales de l'enseignement du premier degré :

- Dans les séquences d'enseignement, qu'elles soient en langue maternelle ou en français, les maîtresses parlent mais ne font pas parler, les élèves ne construisent pas leur langage, ils écoutent et répètent.
- L'enseignement en français n'est pas toujours pur et les maîtresses sont enclines à utiliser spontanément la langue maternelle pour corriger l'expression d'un enfant ou pour donner une explication.
- Le contenu de l'enseignement en langue maternelle est souvent limité, surtout en petite section, à des comptines, des chants, voire des prières, et ne s'étend que rarement à d'autres domaines d'activités de l'école maternelle.
- La liaison entre l'enseignement en langue maternelle et l'enseignement en langue française est rarement faite, ou alors de manière très succincte. Dans certains cas, elle est prévue de manière formelle dans le projet d'école, dans d'autres, une répartition des thèmes est effectuée dans chaque langue en début d'année scolaire, dans le meilleur des cas une rencontre entre les maîtresses a lieu en début de semaine pour s'informer mutuellement des activités prévues. On constate en fait, bien souvent, la mise en œuvre de deux enseignements parallèles, sans lien fonctionnel correspondant à une préoccupation centrée sur les langues elles-mêmes.
- En petite section d'école maternelle, les 10 % du temps consacrés au français sont placés la plupart du temps en fin de matinée, de 11 heures à 11 heures 30, c'est à dire au moment où les enfants ont le moins de disponibilité et sont les plus fatigués, compte tenu d'une matinée de classe particulièrement longue (cf. infra III L'enseignement primaire à Wallis et Futuna). Il n'est pas surprenant qu'à l'arrivée en moyenne section, l'année suivante, leurs compétences en français soient pratiquement nulles.
- l'absence d'outils et de supports pédagogiques adaptés, attrayants et fonctionnels a été remarquée. Même si l'enseignement des deux langues en école maternelle se fait essentiellement par l'oral, il faut bien admettre que des supports écrits visuels ou des documents audiovisuels s'avèrent nécessaires non seulement pour les élèves mais aussi pour les maîtres, afin de rendre ces enseignements plus variés, plus riches et mieux construits. Ceux qui nous ont été présentés portent sur une répartition des compétences à aborder dans les deux langues, ils constituent une bonne base de travail pour les maîtres, mais ceux qui sont à destination de pratiques en direction des élèves paraissent assez pauvres et en nombre trop réduit.

Cette observation a été poursuivie dans quelques CP et CE1. L'heure hebdomadaire est souvent scindée en deux fois 30 minutes, elle est assurée soit par le maître de la classe soit par un autre maître de l'école. À ce niveau de cycle, l'organisation est assez lâche et parfois l'enseignement en langue vernaculaire est absent ou dispensé, là encore, par un personnel du plan de réorganisation. Il est remarquable de le voir couvrir essentiellement des domaines appelés encore «d'éveil», centrés sur l'étude de la culture locale (la cuisine, la nourriture, le cochon, les fêtes traditionnelles. . .) ou sur l'éducation civique (la politesse, la solidarité. . .). Les maîtresses interrogées ont souvent dit qu'il n'y avait pas de liaison entre l'enseignement de la classe et le moment de wallisien, elles ont déclaré qu'il n'existait pas de transfert du wallisien au français et qu'elles avaient encore recours au wallisien pour donner une explication précise ou pour corriger des erreurs des élèves.

II-5 COMMENTAIRES ET PRÉCONISATIONS

L'expertise conduite sur la mise en œuvre de l'enseignement progressif du français en école maternelle aboutit à des conclusions peu favorables quant à l'efficacité du dispositif engagé. On peut considérer que l'enseignement en langue vernaculaire dans les domaines retenus participe à la pérennisation de cette langue et au développement de la culture. On peut faire confiance aux observations de l'inspecteur de l'éducation nationale et des conseillers pédagogiques pour faire état d'un meilleur épanouissement des enfants, d'une expression plus spontanée, d'une plus grande aisance dans la communication – ce qui n'a pu être constaté au cours de la mission, compte tenu de l'impact inhibant de la présence de plusieurs adultes inconnus dans les classes. Cependant, l'effet de l'expérimentation sur l'apprentissage du français, n'est pas avéré, si certaines évaluations sont peu fiables, la référence aux évaluations nationales CE2 est difficilement contestable. De nombreux témoignages corroborent ce faible impact.

Pourtant, il faut tenir compte de deux réalités :

- les enfants de Wallis et de Futuna arrivent à l'école maternelle avec la langue parlée dans la famille et ne sont pas prêts à pratiquer d'emblée la langue française qu'ils doivent apprendre puisque c'est la langue officielle du Territoire ;
- les élus du Territoire attendent une continuité vers le second degré puisque les langues vernaculaires sont enseignées à raison de deux heures par semaine de la 6^{ème} à la 3^{ème}.

Le sujet abordé s'inscrit dans un mouvement qui, depuis plusieurs décennies, va dans le sens de la reconnaissance de la langue maternelle et, plus largement, du plurilinguisme. À ce titre *l'opportunité de l'utilisation de la langue maternelle à l'école n'est plus posée.*

Entre les tenants d'un enseignement intensif du français dès la première année de l'école maternelle et les défenseurs de l'enseignement en langue maternelle complété par un apprentissage du français sur le modèle « langue seconde », voire « langue étrangère », il y a place pour une conception raisonnable d'un enseignement tel qu'il a été prévu sur le Territoire, pourvu que quelques principes simples soient respectés, quelques améliorations pédagogiques soient apportées et qu'un travail de réflexion soit conduit tant sur le plan de l'approfondissement linguistique que sur celui de la crédibilité de l'évaluation.

Quelques principes à respecter

Le postulat selon lequel il faut bien posséder sa langue maternelle pour apprendre une autre langue, par exemple le français, reste un postulat, au mieux un axiome. Si de nombreuses études, canadiennes pour la plupart, tendent à en assurer la démonstration, d'autres études avancent le contraire. Elles demandent toutes à être consolidées et sont contredites par la réalité que présentent les enfants dont les parents parlent deux langues et qui, après une phase hésitante, deviennent bilingues naturellement.

Proposition 1: Considérer que l'apprentissage de la langue maternelle doit être poursuivi et approfondi à l'école et que, parallèlement, l'apprentissage du français, langue nouvelle pour les enfants, doit être progressivement installé et renforcé.

Il s'agit ensuite d'éviter la situation de « diglossie », situation linguistique dans laquelle deux langues sont utilisées de façon complémentaire, l'une ayant un statut

socioculturel relativement supérieur à l'autre. L'école doit jouer un rôle équilibrant et montrer que, si le français est la langue qu'on utilise, cela ne signifie pas que parler une autre langue dans le milieu d'origine soit un signe d'enfermement culturel.

Proposition 2 : Placer le wallisien et le futunien sur le même plan social, culturel et affectif que le français, et faire prendre conscience à l'enfant, dès l'école maternelle, qu'il peut parler deux langues, une qu'il connaît déjà bien, et une autre qu'il a à apprendre.

Faire prendre conscience aux enseignants que l'enseignement des deux langues constitue non un problème à gérer mais une richesse supplémentaire dont ils ont à tirer profit pour leur pédagogie. Les deux langues doivent être valorisées à parité.

Quelques améliorations pédagogiques à apporter

Le dispositif expérimental paraît bien conçu, sa grande faiblesse réside dans les difficultés d'application. Si les résultats ne sont pas à la mesure des attentes, ils sont la conséquence de la non application du cadre horaire et du non respect des conditions optimales de réalisation. Les améliorations sont à apporter dans plusieurs domaines.

Proposition 3 :

- Respecter strictement l'organisation et la répartition horaire des deux enseignements telles qu'elles ont été prévues dans l'expérimentation, en augmentant cependant la durée d'enseignement en français au troisième trimestre de petite section et en évitant de placer l'horaire de cet enseignement en fin de matinée. Une grande rigueur sera recherchée dans l'application du modèle initial, elle constitue une priorité institutionnelle.

- Aborder tous les domaines d'activités dans les deux langues, sans limiter l'enseignement en langue vernaculaire à des sujets réservés, à dominante culturelle.

- Établir une véritable liaison entre les deux enseignements, liaison qui ne doit pas porter uniquement sur une répartition des activités mais aussi sur l'articulation entre les deux langues et sur l'étude simultanée de mots, d'idiomes ou de formes syntaxiques simples ; il s'agit d'effectuer un véritable travail pédagogique et didactique collectif sur les deux langues.

- Faire parler effectivement les enfants. Chaque maîtresse, dans la langue pour laquelle elle a été désignée, doit pratiquer une pédagogie active et participative, amenant les enfants non seulement à répéter de manière psalmodique ou à répondre à des questions simplement par un mot ou une formule, mais à créer des phrases complètes, à rechercher les mots justes, à modifier et enrichir leurs réponses. Chaque maîtresse doit susciter des échanges entre élèves dans la langue enseignée. Les consignes et les corrections sont apportées dans la même langue. Il s'agit simplement d'apporter non seulement de la rigueur et de la dynamique mais aussi du sens à la communication.

- Fabriquer des supports et des outils pédagogiques qui doivent permettre aux enseignantes de dépasser le strict propos oral quotidien, au contenu souvent limité et répétitif, pour diversifier et enrichir les contenus et rendre attrayantes les activités proposées. À l'instar de ce qui a été fait à Futuna pour le second degré, il est possible de créer un dictionnaire et une grammaire simples pour le premier degré ainsi que des

manuels de contes, de poésies ou d'histoires actuelles rendant attractif l'enseignement dispensé. Les supports audiovisuels seront recherchés.

Un travail de réflexion doit être conduit, tant sur le plan de l'approfondissement linguistique que sur celui de la crédibilité de l'évaluation.

À l'évidence, l'expérience a été réalisée de manière assez empirique, sans être suffisamment étayée au plan de l'apport théorique, notamment sur le registre de la didactique linguistique comme sur celui de l'évaluation. Dans ce domaine, la bonne volonté ne suffit pas. Certes, les études déjà menées sont bien connues et même si elles sont parfois contradictoires, elles doivent servir de base pour *une véritable recherche-action* conduite simultanément à la poursuite du projet. Si les objectifs linguistiques sont spécifiques à chaque langue, les objectifs langagiers, comportementaux et intellectuels sont transférables aux autres domaines d'activités de l'école. *Aussi semble-t-il nécessaire de dispenser un enseignement en langue maternelle et en langue française mais aussi d'assurer un enseignement de chaque langue et d'étudier les transferts, d'une part, d'une langue à l'autre et, d'autre part, des acquis langagiers dans les compétences scolaires.*

Proposition 4 : Définir une recherche-action visant à cerner les bases cognitives de la langue vernaculaire qui serviront d'appui pour l'apprentissage de la langue française et rechercher l'interaction sociale des deux langues, en mettant en évidence les relations et les articulations qui peuvent exister entre elles, afin de dépasser la simple traduction pour le passage de l'une à l'autre.

Proposition 5 : Rechercher les bases terminologiques de la langue maternelle en vue de recenser les mots, expressions et idiomes existant dans cette langue et créer des termes nouveaux pour les adapter aux besoins plus larges de l'école. Il s'agit là de procéder à une extension du champ lexical.

Proposition 6 : Travailler sur le transfert des acquis langagiers dans les compétences scolaires, afin d'établir des progressions dans les apprentissages et dans les acquisitions de compétences de fin de cycle.

L'évaluation, quelle qu'en soit sa forme, a montré ses faiblesses et ses limites. Dans la démarche de recherche-action suggérée, il semble nécessaire de définir des modalités d'évaluation solides, centrées sur un double objet : les acquis en langue vernaculaire et les acquis en langue française. Il s'agit d'une démarche difficile, qui demande la participation conjointe des acteurs de terrain mais aussi de spécialistes dans les deux langues, les évaluations CE2 et, plus tard les évaluations en classe de 6^{ème} doivent servir de référence, en sélectionnant les items qui sont censés représenter le mieux les progrès des élèves dans leurs apprentissages langagiers.

Proposition 7 : Définir, parallèlement à la recherche-action, un dispositif d'évaluation rigoureux et adapté, permettant d'apprécier les acquis des élèves dans les deux langues. La participation d'universitaires ou, pour le moins, de formateurs d'IUFM doit être sollicitée.

Cependant, rien ne peut être véritablement engagé sans un engagement réel des enseignants dans le dispositif, ce qui appelle une **mobilisation forte** de leur part ainsi que, du côté de l'institution, la mise en œuvre d'une **formation continue solide et suivie** dans les domaines concernés.

En conclusion, l'enseignement progressif du français ne donne pas, dans l'état actuel, de résultats satisfaisants. Ce n'est pas une raison pour abandonner l'effort entrepris dans la perspective de mieux coordonner l'utilisation de la langue maternelle et l'apprentissage du français. Au contraire, il s'agit de renforcer le dispositif existant, d'en respecter strictement les conditions de mise en œuvre et de faire un travail important dans les domaines pédagogique et didactique. Une recherche-action bien encadrée et suivant une méthodologie rigoureuse doit venir étayer la démarche. Elle doit être complétée par une formation intensive des maîtres en linguistique et en pédagogie des langues pour qu'une complémentarité effective soit réalisée entre les langues maternelles et la langue française. C'est à ce prix que les petits Wallisiens et Futuniens pourront enrichir leur langue maternelle et s'approprier progressivement la langue française.

CHAPITRE II

ANALYSE DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT ADMINISTRATIF ET FINANCIER DU PREMIER DEGRÉ

La spécificité de l'organisation de l'enseignement dans le territoire de Wallis et de Futuna réside **dans la concession de l'enseignement du premier degré à la mission catholique**. Aussi, sera-t-il tout d'abord procédé à une analyse de la convention régissant cette concession. Puis seront examinés les éléments caractéristiques de l'enseignement proprement dit, la dotation du territoire en moyens d'enseignement, la situation des enseignants du premier degré, l'animation et le contrôle pédagogiques des maîtres, le fonctionnement administratif des écoles, l'utilisation des crédits attribués par l'Etat au titre du forfait par la direction de l'enseignement catholique, la situation financière de la direction de l'enseignement catholique et l'état des bâtiments.

I ANALYSE DE LA CONVENTION CONCÉDANT L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ A LA MISSION CATHOLIQUE

La convention du 20 août 1999, en vigueur jusqu'en 2005, fixe les conditions d'organisation de l'enseignement dans le Territoire de Wallis et de Futuna.

Elle stipule, dès son article 1^{er}, que " *L'Etat confère à la mission catholique des îles de Wallis et de Futuna la responsabilité de l'organisation et du fonctionnement du Premier degré dans le territoire*". La Mission a la responsabilité des enseignements dispensés dans les écoles préélémentaires et élémentaires ainsi que des internats qui y sont rattachés.

"L'Etat, garant du bon fonctionnement du service public de l'éducation, prend à sa charge les dépenses supportées par la mission catholique au titre des responsabilités qui lui sont conférées par la présente convention".

Par ailleurs l'article 12 relatif aux bâtiments stipule que " *Les travaux d'aménagement, d'agrandissement, de construction, de reconstruction et de sécurité des locaux, ainsi que la mise en conformité de ceux-ci relèvent de l'Etat...*".

La convention affirme donc sans aucune ambiguïté que l'Etat prend à sa charge, soit directement, soit en attribuant les crédits à la direction de l'enseignement catholique, l'intégralité des dépenses d'enseignement du premier degré avec pour seule limite en ce qui concerne les constructions, l'existence de crédits inscrits au contrat de plan.

En outre l'enseignement étant totalement gratuit, les fournitures de classe et les dépenses d'internat sont également prises en charge.

La convention prévoit explicitement que l'Etat finance l'intégralité de l'enseignement dans le cadre de la concession faite à la mission catholique. Il ressort de l'examen de la

convention que seules les dépenses d'entretien incombent à la direction de l'enseignement catholique, et qu'elle les finance avec les crédits délégués au titre du forfait.

L'Etat prend en charge directement la rémunération des enseignants, il finance les bâtiments et il attribue à la direction de l'enseignement catholique, au titre du forfait les crédits nécessaires à l'organisation et au fonctionnement de l'enseignement, dont les crédits nécessaires pour l'entretien.

On observe qu'il n'existe aucun élément de contrôle de l'utilisation des crédits attribués ni d'évaluation des besoins. C'est une lacune importante de cette convention qui peut avoir un effet de déresponsabilisation.

II- ANALYSE DE LA SITUATION AU REGARD DES MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET DE LA GESTION DES MAÎTRES

II-1 PRESENTATION DE LA GESTION ET DE L'EMPLOI DES ENSEIGNANTS

La gestion des instituteurs est partagée entre la direction de l'enseignement catholique (DEC) et le vice-rectorat. Le mouvement, le remplacement, les avis sur les congés sont de la compétence de la DEC, l'agrément des maîtres, l'avancement, l'attribution des congés, le pilotage de l'animation pédagogique et de la formation continue relèvent du vice-rectorat

L'analyse des moyens d'enseignement conduit à des constats surprenants qui méritent d'être explicités.

Il y a 252 maîtres et seulement 141 classes ce qui donne un P/E de 7,9 le taux métropolitain est de 5,34.

La répartition des 252 maîtres est la suivante :

- 141 titulaires d'une classe
- 16 directeurs dont 11 effectuent des remplacements ponctuels
- 14 remplaçants dont un seul pour toute l'île de Futuna
- 10 RASED dont 5 titulaires de regroupements d'adaptation
- 43 en plan de réorganisation
- 9 en stage d'un an pour préparer le DEUG
- 1 en décharge syndicale
- 18 enseignants hors école :
 - 5 animatrices pédagogiques
 - 2 affectés aux langues locales
 - 2 élus territoriaux
 - 1 membre de la chefferie
 - 6 aumôniers
 - 2 adjoints du DEC.

En plus des 252 instituteurs rémunérés au taux de 1,7, l'encadrement pédagogique est assuré sous l'autorité de l'inspecteur de l'éducation nationale, adjoint au vice-recteur, par six fonctionnaires d'Etat (une psychologue, deux conseillers pédagogiques, trois IMF). Si l'on retire les 55 maîtres hors écoles, le P/E s'établit à 7,9 (9,13 si le plan de réorganisation est inclus).

II-2 LES POINTS LES PLUS CRITIQUABLES

II-2-1 La situation des 43 instituteurs en "plan de réorganisation"

Il s'agit d'enseignants qui ont été sortis des classes pour être remplacés par 50 sortants d'IUFM. C'est certainement une opération bénéfique pour les élèves, mais beaucoup moins pour les deniers de l'Etat. Ils ont une rémunération garantie jusqu'à 60 ans s'ils acceptent de faire du remplacement et jusqu'à 55 pour tous les autres qui sont "occupés" à faire de l'accompagnement pédagogique et de l'aide à l'enseignement. La prolongation jusqu'à 60 ans résulte d'une note de service du précédent vice-recteur. Il conviendrait de revenir à l'application du droit local qui fixe le départ à 55 ans.

Les instituteurs "en plan de réorganisation" sont mal répartis entre les écoles car ils sont restés affectés à l'école où ils exerçaient précédemment. Il en est de même des moyens de remplacement (treize à Wallis pour douze écoles, un à Futuna pour sept écoles). D'une manière générale, l'île de Futuna, qui est moins recherchée que celle de Wallis, fait l'objet d'un traitement moins favorable.

II-2-2 Le poids des charges "spécifiques"

La situation de 13 des 15 enseignants hors école vient diminuer le potentiel disponible pour les classes mais nous qualifierons cette situation de "spécifique" car liée aux conditions socio-politiques particulières du Territoire.

II-3 LES PRÉCONISATIONS

II-3-1 Procurer aux personnes "en plan de réorganisation" un vrai travail

Il a été précisé au cours des diverses réunions qu'il est inadmissible de laisser des agents, dont certains n'ont que 40 ans, sans vrai travail.

Il faut dans ces conditions :

- procéder, en concertation avec le vice-rectorat, à une nouvelle répartition de ces personnels entre les écoles afin que toutes les écoles puissent bénéficier de leur aide et qu'ils puissent faire des tâches de remplacement ;

- revenir sur la prolongation d'activité jusqu'à 60 ans pour ceux qui effectuent du remplacement ;

- engager des mesures de reconversion vers des fonctions administratives à la DEC plutôt que de recruter des personnels supplémentaires comme cela a été fait en 2003, même si, il faut le reconnaître, les deux nouvelles recrues, anciennes directrices, ont des compétences supérieures aux personnes en plan de réorganisation" ;

- prévoir leur intervention dans les centres d'aide et de soutien, structure originale très utile dans un territoire où de nombreux enfants ne peuvent pas bénéficier de l'aide indispensable dans leurs familles.

II-3-2 Mieux assurer le remplacement

Le déséquilibre entre les deux îles doit être corrigé. Les moyens globaux de remplacement doivent être renforcés par les instituteurs en « plan de réorganisation ». Il ne doit pas y avoir

de recrutement supplémentaire de remplaçant tant que des instituteurs du "plan de réorganisation" ne sont pas employés à faire du remplacement, sauf incompétence notoire attestée par l'inspecteur de l'éducation nationale, adjoint du vice-recteur.

II-3-3 Rechercher une gestion plus rationnelle

Cette question doit être étudiée en vue de la prochaine convention. Le partage actuel entre la DEC et le vice-rectorat nuit à l'efficacité de l'action en la ralentissant, et accroît inutilement les coûts de structure de la DEC.

L'Etat, par le vice-rectorat, est pour l'ensemble des questions de gestion du personnel, dans une situation plus indépendante que la DEC sur laquelle toutes sortes de pressions peuvent s'exercer. Il conviendrait donc de lui confier la gestion des moyens permanents et de remplacement ainsi que la totalité des actes de gestion des enseignants. Cette modification va dans l'esprit de la convention qui prévoit que "*l'Etat est le garant du bon fonctionnement du service public d'éducation*" et qu'il "*assure le contrôle pédagogique des maîtres du premier degré*". Cette activité doit bien évidemment comprendre le contrôle des emplois du temps des maîtres.

Cette mesure devrait permettre de réduire de deux à trois unités l'effectif de l'administration centrale de la DEC. Le vice-rectorat qui assure actuellement le travail en double pourrait prendre en charge cette nouvelle activité.

II-3-4 Sectoriser les places du concours d'instituteur

Compte tenu de la difficulté à pourvoir les postes à Futuna, il faudrait, lors du recrutement des instituteurs en IUFM, faire deux contingents, l'un pour Wallis, l'autre pour Futuna, comme cela se pratique pour deux départements d'une même académie. Cela éviterait les refus d'affectation à Futuna.

III- ANALYSE DE L'UTILISATION DES CRÉDITS ATTRIBUÉS AU TITRE DU FORFAIT

Les crédits attribués à la direction de l'enseignement catholique sont destinés à financer le fonctionnement des écoles et leur entretien, la rémunération des maîtres est prise en charge par l'Etat.

III-1 ANALYSE DE LA RÉPARTITION DES DÉPENSES

III-1-1 Un poids excessif du poste personnel exerçant à la DEC

Il représente : 36,8 % en 2000, 39,49 % en 2001, 40,84 % en 2002 ; ce poids sera aggravé en 2003 par suite du recrutement de trois agents supplémentaires dont un pour le service pastoral qui n'a pas à être pris sur le forfait. Parmi les deux recrues supplémentaires, on aurait pu s'interroger sur la reconversion après formation d'instituteurs du "plan de réorganisation", même si leur niveau est certes moins élevé que celui des deux directrices de très bon niveau qui ont été recrutées.

L'équipe de direction de la DEC comprend douze personnes (directeur, chef du personnel, gestionnaire, service pastoral, service vie scolaire, comptable et six secrétaires dont un emploi accueillant un malade). Cet effectif est pléthorique et déséquilibré. La présence

d'une seule comptable est insuffisante. La présence d'un chef du personnel, d'un gestionnaire, de six secrétaires est excessive. Il faut également ajouter deux adjoints du DEC payés par l'Etat. Le directeur de l'enseignement catholique exerce en outre les fonctions de vicaire général de l'évêché.

III-1-2 Une dotation insuffisante du poste "entretien"

Le potentiel affecté à l'entretien comprend 5 ouvriers spécialisés affectés à l'atelier de la DEC, chaque école dispose d'un ouvrier d'entretien à raison de 65 heures par mois et d'une femme de ménage 3 heures par jour. Chaque directeur d'école reçoit de la DEC un crédit global pour son fonctionnement sur lequel il doit prélever les dépenses nécessaires pour l'entretien. Il doit choisir entre l'achat de livres et des travaux d'entretien. Dans la plupart des cas les travaux sont délaissés. On peut ainsi comprendre les négligences observées en matière d'entretien et les détériorations constatées lors de l'inspection. Le potentiel attribué à chaque école est trop faible. En effet, compte tenu des grandes surfaces à entretenir les ouvriers utilisent la quasi-totalité de leur temps à tondre les immenses pelouses. Le DEC interrogé considère que la situation actuelle constitue un progrès car avant 2001 toutes les tâches de nettoyage étaient effectuées par les élèves!!!

Le travail d'entretien est souvent très mal fait. Dans les conditions climatiques tropicales difficiles pour les matériaux, une simple détérioration conduit, quelques mois après, à une grosse réparation. **La négligence en matière d'entretien est inadmissible car elle conduit de nombreux élèves à vivre dans des conditions d'hygiène et de sécurité inacceptables (aucun extincteur n'est en état de fonctionnement dans les établissements du territoire)**. L'argument de la modicité du forfait avancé par le directeur de l'enseignement catholique, à chaque fois que la remarque sur le mauvais entretien lui a été faite lors des visites des écoles, n'est pas recevable. Certes, dans bien des cas, la situation est tellement détériorée qu'elle n'est plus réparable, il faudra une action de remise en état importante, mais au départ il s'agit seulement de mauvais entretien. Cela a été clairement précisé au directeur de l'enseignement catholique qui s'est engagé à visiter toutes les écoles avec les cinq ouvriers de l'atelier pour procéder aux réparations simples. **La direction de l'enseignement catholique doit entièrement repenser l'organisation de l'entretien des écoles.**

III-1-3 L'internat de Malaetoli

Une part importante du poste personnel est représentée par l'internat de Malaetoli qui accueille 91 internes et 131 demi-pensionnaires et emploie 12 agents (directrice, cinq surveillants, quatre cuisinières, deux OEA). Sur ce point une comparaison devra être faite avec un internat du premier degré de métropole, une EREA ou une ERPD..

Cet internat accueille 44 élèves du cours d'orientation professionnelle, c'est à dire des élèves en difficulté scolaire qui n'ont pas pu accéder à la classe de sixième, les autres sont mis en internat car ils vivent dans des "falés", habitation locale composée d'une seule pièce où il ne leur est pas possible d'étudier. L'internat a donc une réelle utilité sociale dans ce territoire.

III-1-4 Une extrême modicité des crédits affectés à la pédagogie

17 % en 2000, 11 % en 2001, 10 % en 2002. La faiblesse des crédits consacrés à l'achat d'outils pédagogiques, notamment de livres, a été particulièrement soulignée dans les chapitres I et III.

III-2 ÉLÉMENTS PARTICULIERS VENANT COMPLIQUER LE FINANCEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER DEGRÉ

Certaines spécificités propres aux conditions d'organisation de l'enseignement dans le territoire viennent accroître les charges de la DEC.

III-2-1 Il n'y a aucune participation des familles au financement de la scolarité

Cette gratuité s'étend non seulement aux manuels et aux transports scolaires, mais elle concerne également les fournitures scolaires et les frais de demi-pension et d'internat. Il s'ensuit des dépenses supplémentaires que n'ont pas à supporter les établissements privés métropolitains.

III-2-2 Les droits de douanes sont élevés

Matériau de construction.....	30%
Matériel informatique	30%
Mobiliers	20%
Consommables : papeterie, toner.....	26%
Machines outils	30%

A ces frais douaniers il convient d'ajouter les frais de transport importants compte tenu des distances (métropole :18.600 kilomètres, Nouméa: 2.100 et Tahiti 2.800 kilomètres).

III-2-3 La revalorisation des rémunérations des personnels de la DEC

Elle est liée à l'importante revalorisation de la rémunération des fonctionnaires territoriaux qui a été pratiquée ces dernières années. De plus des revalorisations nouvelles vont intervenir en 2003.

III-2-4 Répartition des élèves

Les élèves sont répartis en 19 écoles, implantées sur deux îles, ce qui crée des frais de structures incompressibles, compte tenu de la nécessité d'avoir une antenne de la DEC sur chaque île, des frais de transports pour les formations et les regroupements, etc.(le billet Wallis-Futuna AR est de 150 euros).

III-3 LES PRÉCONISATIONS

Après une remise en état des bâtiments financée par l'État, il est indispensable de prévoir des mesures de redéfinition — voire de réajustement du forfait — pour tenir compte des conditions spécifiques au territoire de Wallis et de Futuna et parallèlement d'organiser un cadre susceptible d'éviter les dérives qui ont conduit à la détérioration actuelle.

III-3-1 Identifier les charges spécifiques

Il convient de **quantifier avec précision les charges supplémentaires par rapport à la métropole, poste par poste** (fournitures scolaires, frais de demi-pension et d'internat, droit de douanes et de transport, surcoût de l'énergie et du téléphone, frais liés à l'implantation en 19 écoles réparties sur deux îles).

III-3-2 Définir une nouvelle organisation de l'entretien

Il convient de demander à la direction de l'enseignement catholique de proposer une organisation destinée à satisfaire à l'entretien courant.

III-3 3 Définir une procédure annuelle de détermination et de contrôle des travaux

Il convient d'établir immédiatement une procédure annuelle d'élaboration de la liste des travaux d'entretien à faire avec vérification conjointe par le vice-rectorat et la DEC à la fin de chaque année scolaire.

III-3-4 Fixer une somme minimum à consacrer à l'achat de livres

Il convient d'arrêter le volume minimal en crédit ou en nombre de volumes qui doit être chaque année consacré à l'achat de livres et aux fournitures scolaires.

III-3 5 Redéfinir les effectifs de l'administration centrale de la DEC

Il convient de :

- redéfinir avec le DEC l'effectif de son administration centrale qui est aujourd'hui très élevé ;
- transférer à la mission catholique, c'est-à-dire retirer du budget de la DEC, toutes les dépenses de personnel et dépenses diverses liées à la catéchèse ;
- redéfinir la répartition des tâches entre la DEC et le Vice-Rectorat pour éviter tous les doublons, consommateurs de moyens.

III-3-6 Estimer les crédits qu'apporterait une participation des familles

Il convient de calculer le manque à gagner dû à la non participation des parents aux frais de scolarité.

Ces mesures seront peut-être ressenties comme une ingérence dans l'organisation interne de la DEC. Elles peuvent être refusées par le directeur ou par l'évêché. Mais nous considérons qu'elles devraient être la contrepartie de l'effort que l'Etat sera conduit à faire pour remettre les bâtiments aux normes.

IV- ANALYSE DE LA SITUATION FINANCIÈRE DE LA DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT CATHOLIQUE

Les comptes des années 2000, 2001, 2002 ont été vérifiés en présence de l'expert comptable du cabinet PRICE WATERHOUSE COOPERS en charge des comptes de la DEC de Wallis et de Nouméa, de la comptable et du directeur de l'enseignement catholique. A toutes les questions posées, des réponses ont été faites et des pièces ont été produites. Par sondage les factures ont été vérifiées sur certains postes du compte financier et elles correspondaient aux sommes figurant dans les comptes.

L'inspecteur qui a effectué ces contrôles considère que les comptes qui lui ont été présentés sont sincères. Quelques anomalies ont été observées et signalées. Il s'agit de dépenses pour la catéchèse pour des montants peu élevés. Le crédit utilisé au poste frais de déplacements a doublé entre 2000 et 2001, par suite, notamment, des déplacements à Nouméa, à la demande de l'évêque, du directeur de l'enseignement catholique, pour régler les

conflits ethniques entre Wallisiens et Calédoniens dans les établissements scolaires de l'enseignement privé de Nouméa.

Cette dépense n'avait pas à être financée par le forfait.

La situation financière de la direction de l'enseignement catholique se rigidifie de plus en plus chaque année car le nombre d'élèves diminue, ce qui a pour conséquence d'entraîner une diminution du forfait.

On observe pour la première fois en 2002 un résultat négatif. Cette situation n'est pas préoccupante dans l'immédiat car la DEC dégage de manière cumulée depuis 1997 un excédent de trésorerie de 48 379 436 Francs CFP. Les placements s'élèvent à 50 000 000 Francs CFP (20 000 000 au Trésor et 30 000 000 à la Banque de Wallis et Futuna).

Il faut faire cesser ce déficit en redéfinissant les différentes dépenses.

Années	Nombre d'élèves	FORFAIT Externat + Internat	Subvention ETAT	Subvention exceptionnelle	RESULTATS DE LA DEC en francs CFP
1995	3 492	7152 231	8 229 251		
1996	3 406	7102 138	8 198 588		
1997	3 339	7011 332	8 107 781		41 536 840
1998	3 253	6898 744	8 006 158		29 817 012
1999	3 112	6726 089	7 974 654		14 974 317
2000	3 095	7916 908	8 267 908	351 000	3 796 797
2001	3 013	8091 750	8 091 750		26 014
2002	2 925	8076 776	8 076 776		-4 631 166
2003	2772	7 887 822	7 887 822		

V- LES BATIMENTS

La grève de la rentrée scolaire dernière a eu pour origine le mécontentement des parents d'élèves dans le domaine des bâtiments.

Les présidents des associations de parents d'élèves des écoles du premier degré, ont clairement affirmé, lors de l'audience que B. GOSSOT et D. VIMONT leur ont accordée, leur intention de provoquer un nouveau mouvement à la rentrée prochaine si tous les dossiers pour lesquels des engagements ont été pris dans le protocole de sortie de crise n'ont pas été résolus.

Une première difficulté tient à la répartition très inégalitaire des crédits entre le premier degré et le second degré décidée par l'assemblée territoriale (10 % pour le premier degré et 90 % pour le second degré). Cette disposition se justifiait en raison de la construction de deux collèges. Désormais ce pourcentage devrait être adapté en fonction des besoins réels.

Des réglementations différentes régissent chacun des deux niveaux d'enseignement dans le domaine des bâtiments. S'agissant du premier degré, les règles sont définies dans la convention de concession de l'enseignement du premier degré à la mission catholique. En ce qui concerne le second degré, il s'agit d'établissements d'Etat.

De nombreux bâtiments sont très détériorés et dans de nombreuses situations la détérioration est due au mauvais entretien réalisé par la direction de l'enseignement catholique. Les conditions climatiques tropicales sont dures pour les matériaux, une simple détérioration se transforme rapidement en une détérioration nécessitant de gros travaux Cette négligence a été signalée au directeur de l'enseignement catholique à chaque fois qu'elle a été observée pendant les visites.

La convention de concession est rédigée d'une telle manière que la répartition des responsabilités est difficile à déterminer clairement. Il s'ensuit que l'on se retourne toujours vers l'ÉTAT.

Il a été constaté un manque de maintenance et d'entretien des locaux au niveau des toitures et des chenaux. Un grand nombre de descentes d'eau pluviale ne sont pas raccordées aux gouttières. En outre, elles sont parfois obstruées par des végétaux. Ce type de dégradation peut faire l'objet d'une réparation simple si elle est réalisée rapidement.

Compte tenu de l'importance des besoins, les travaux ont été regroupés par domaine, en retenant pour principe que l'exigence première doit consister à mettre les écoles "hors d'eau". Toutefois, compte tenu du petit nombre d'entreprises susceptibles de réaliser les travaux, des chantiers devront être effectués en parallèle.

V-1 LES TOITURES

Cette première priorité concerne trois écoles :

- l'école de Poï (Futuna) dont les travaux sont programmés.
- l'école de Malafo'ou (Wallis) pour laquelle l'entreprise a été sélectionnée après appel d'offres. Cette entreprise n'a pas l'accord de la chefferie et cela bloque le début des travaux. Il a été demandé au député, M. BRIAL, qui s'est associé à la réunion bilan organisée en fin de mission avec le directeur de l'enseignement catholique, de régler la question avec la chefferie, en lui précisant que si cette impossibilité persistait les crédits seraient transférés sur une autre opération.
- l'internat de Malaetoli (Wallis) accueille 91 internes et 131 demi-pensionnaires. Cette opération n'est pas programmée. Actuellement les locaux de l'internat garçons sont désaffectés et les élèves dorment dans un préau sur une natte à même le sol.

V-2 LE CHANGEMENT DE BLOCS DE SANITAIRES

Dans plusieurs écoles les sanitaires sont dans un état inadmissible, très souvent les fermetures sont cassées et de nombreuses stations sont fermées : le minimum exigible en termes d'intimité et d'hygiène n'est pas assuré.

Les écoles les plus concernées sont :

- à Wallis : Ninive, Malafo'ou, Malaetoli,
- à Futuna : Poï, Fuia.

V-3 LA MISE AUX NORMES ÉLECTRIQUES

La société VERITAS a expertisé tous les établissements et la liste des anomalies est particulièrement longue. Cette société n'a pas chiffré le coût de la mise aux normes et les estimations faites par l'IRE de Nouvelle-Calédonie font craindre que les dépenses ne puissent pas être couvertes par les dotations actuelles. Les travaux de première urgence portant des risques immédiats d'électrocution ont été réalisés par les travaux publics.

V-4 LES CONSTRUCTIONS NOUVELLES DEMANDÉES

Les effectifs diminuent mais la direction de l'enseignement catholique et les parents d'élèves demandent la construction de nouvelles salles, notamment pour l'informatique et la documentation.

Une spécificité du territoire réside dans la construction de bâtiments par les familles sans qu'aucune garantie soit apportée sur leur qualité. Ces bâtiments sont utilisés essentiellement pour la distribution des repas préparés et servis par les familles voire pour la documentation. Les familles sont réticentes, voire hostiles, à l'utilisation de ces bâtiments pour les cours.

Dans trois écoles la mutualisation de tous les locaux existants (constructions familiales et constructions Etat) offre une capacité d'accueil suffisante, mais des créations nouvelles sont néanmoins demandées. Il s'agit des écoles de Ninive, Fatima, Liku.

Le président de l'association des parents d'élèves de cette dernière école, ancien conseiller territorial, actuel président de l'ensemble des parents de Wallis est le plus vindicatif et le plus menaçant pour la reconduction de la grève.

V-5 ESTIMATION FINANCIÈRE

Elle est très difficile à réaliser car les seuls éléments en notre possession, réalisés par l'IRE de Nouvelle-Calédonie, ne portent que sur les écoles de Wallis. En outre, ils intègrent des travaux qui sont déjà programmés sur les enveloppes actuelles (toitures de Poi et de Malaefo'ou) et des travaux de première urgence consécutifs au rapport VERITAS qui ont été réalisés par le service des travaux publics. L'évaluation faite par l'IRE prévoit, sur un échéancier de sept ans, une dépense de 6 800 000 euros pour Wallis ; si l'on ajoute Futuna, où les écoles ne sont pas dans un meilleur état, cela porte l'estimation à 10 754 000 euros.

A l'examen du rapport établi par l'expert comptable auquel la DEC a confié le suivi de ses comptes, on note qu'une étude est en cours à la DEC, qui fixerait le montant de la dépense à 6 243 100 euros.

Des évaluations plus précises ne pourront être produites qu'à l'issue des appels d'offres. Sans attendre la prochaine convention, il convient d'arrêter une procédure annuelle contradictoire (DEC/vice-rectorat) de visite de toutes les écoles où seraient constatés les travaux d'entretien à faire et de comparer d'année en année ce qui a été fait et ce qui n'a pas été fait.

CHAPITRE III

ANALYSE DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DU SECOND DEGRÉ

Tous les établissements secondaires de Wallis et Futuna, tous établissements publics, ont été visités. Ils accueillent un peu plus de 2200 élèves, 1700 dans les collèges, entre 500 et 600 au lycée.

Les quatre collèges de Wallis, Malae, Lano, Lavegahau, Teesi, le plus récent, aucun sauf Lano, ne dépassent pas deux cents élèves ; les deux collèges de Futuna, l'un dans le royaume de Sigavé, Saalauniu à Fiva, et l'autre Sisia-Ono dans le royaume d'Alo, n'atteignent pas chacun trois cents élèves ; le lycée polyvalent situé à Wallis a été ouvert en 1993. Il est le seul pour les deux îles, en dépit des demandes réitérées des deux royaumes de Futuna pour avoir un lycée pour chaque royaume, ce qui en ferait deux pour une population de moins de cinq mille habitants.

Des entretiens ont eu lieu, protocolaires chez le roi de Wallis et chez les deux rois de Futuna, entourés de leurs ministres, ainsi que chez l'évêque du diocèse, plus techniques avec le Préfet, Administrateur supérieur des îles, avec le Sénateur, ancien directeur de l'enseignement catholique, rencontré à plusieurs reprises sur des questions de pédagogie et de culture.

Depuis mars 2000, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans. Après le brevet, un peu plus du tiers des élèves va en seconde générale et technologique. Un sixième va dans les CETAD, (centres d'enseignement aux techniques appropriées au développement), filière spécifique, qui valorise des élèves ayant eu des difficultés scolaires au CM2, et qui doivent constituer, selon le dessein du Vice-Recteur, «de vraies voies d'accès à la réussite professionnelle, avec poursuite de la scolarité au lycée professionnel» ; les CETAD préparent à un Certificat d'aptitude professionnelle au développement en deux ans et doivent à la rentrée 2004 être étendus à la formation des filles (tourisme, notamment). La partie relativement la plus grande des élèves de troisième, environ 40%, va au lycée professionnel.

I FORTE INSULARITÉ ET PRÉGNANCE DE LA TRADITION : ENJEUX POUR L'ENSEIGNEMENT.

Il faut chercher Wallis et Futuna sur une carte du Pacifique ... Dans un Océan de 173 000 000 km carrés, à la limite de la Polynésie (Tahiti est à 2900 km) et de la Mélanésie (la Nouvelle-Calédonie est à 2300 km), Wallis occupe 159 km carrés, Futuna, à 230 km de Wallis, 64 km carrés. Deux minuscules îles, mais aussi deux îlots de francophonie dans un océan d'anglophonie. Pour citer un rapport précédent, « tout le dispositif d'enseignement souffre et participe à la fois du syndrome de l'insularité ». Insularité et prégnance des traditions sont intimement liées, se renforçant l'une l'autre au point qu'il n'est pas excessif de poser la question : est-ce la même conception des finalités de l'école dans le premier et

dans le second degré, l'un très immergé dans la tradition locale, l'autre étant celui de la métropole.

L'isolement considérable des deux îles a des répercussions sur les perspectives d'emploi : elles sont très limitées en dehors du secteur public, au premier chef l'Éducation nationale, le plus gros employeur de l'île, lui-même arrivé à saturation. Pour une population de moins de 10000 habitants à Wallis et moins de 5000 à Futuna, il y a environ 1800 emplois, dont 1200 de fonctionnaires, sur lesquels près de 600 pour le Vice-Rectorat. L'Éducation nationale est aussi le moteur de l'économie, autant par les investissements proprement dits que par les retombées des traitements versés.

I-1 ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE ET PRÉGNANCE DE LA TRADITION LOCALE

Le débouché, financièrement attrayant, que constitue l'enseignement primaire est fermé pour plusieurs années. Il reste les concours de recrutement du secondaire, qui nous semblent aller de soi, mais l'on est ici plutôt dans une culture de la cooptation. Dans le primaire, les personnels ont le statut de fonctionnaires territoriaux sans avoir toujours, il s'en faut, les titres des fonctionnaires métropolitains. On n'insistera pas sur ce point, abordé en détail dans le chapitre I du rapport, mais la maîtrise du français est loin d'être ce que l'on attendrait de « maîtres » du primaire : nombre d'entre eux ne recourent-ils pas en situation d'enseignement à la langue maternelle tout autant qu'au français ?

Il ne faut pas aller chercher bien loin les raisons des écarts considérables avec la métropole pour les évaluations que ce soit au CE2 et ou en sixième.

Nous ne mesurons pas la force de l'enracinement non seulement dans ce que nous appellerions « le terroir », mais, plus spécifiquement, dans le district et les structures locales, autant « d'états dans l'état », pour citer Daniel BERLION.

Les structures claniques de l'île, les protections de tous ordres rendent difficile la gestion des ressources humaines. Le Vice-Recteur a rédigé sur ce point en mars 2003 un rapport très précis, qui fait apparaître de façon irrécusable l'insuffisante mobilité des maîtres d'une école à l'autre et de Wallis à Futuna, et les forts déséquilibres dans les remplacements, ce qui met certaines écoles en difficulté.

Les effets de l'insularité sont démultipliés par l'influence très forte au quotidien des traditions et des chefferies, qui en sont les garantes. C'est une société de forme très pyramidale, avec un roi, choisi dans les familles nobles (*aliki*) et entouré d'un premier ministre et de ministres, des chefs de districts, des chefs de village, et des assemblées de villages. Cette influence, il faut le redire parce qu'elle impose un contexte à l'enseignement même secondaire, n'est pas le moins du monde imaginable depuis la métropole. Des professeurs parlent d'un « abîme linguistique », d'un « état de choc » lorsqu'ils s'aperçoivent qu'ils sont entrés dans un tout autre univers linguistique et mental.

Ainsi, par exemple, la prise de parole individuelle en classe ne va pas du tout de soi : d'une part la liberté de parole d'un enfant dans la famille n'est pas du tout celle d'un métropolitain de son âge, d'autre part, le clivage est fort entre les « nobles » et les autres (*tua*), jusque dans la classe elle-même, enfin, le français n'est pas la langue des familles, on y reviendra. Au lycée, à propos de la préparation à l'oral de l'EAF un professeur parle d'une « atroce maïeutique » pour 20 à 40 % de ses élèves des classes technologiques, certains

allant jusqu'à préférer avoir zéro plutôt que de parler ; d'autres témoignent que des Futuniens doués pour les disciplines scientifiques ne comprennent pas les énoncés.

I-2 UNE INSULARITÉ REDOUBLÉE : SES EFFETS SUR LE MORAL ET LE RECRUTEMENT DES PROFESSEURS

Les professeurs ont le sentiment que leur enseignement va à rebours des pratiques coutumières. Il y a un réel problème, la distorsion entre la culture coutumière et ce que l'on appelle, d'une expression un peu fourre-tout, « les valeurs de « l'école républicaine ». L'entrée au collège est une rupture culturelle bien plus forte qu'en métropole, dont les professeurs nouvellement arrivés ne prennent pas la mesure. Il y a là aussi un problème : le changement pour les élèves n'est pas moins troublant que, pour les professeurs, le voisinage de cette société insulaire. Par exemple, « on se heurte à un manque évident d'intérêt pour l'écrit », écrit un professeur de collège.

De façon générale, l'attitude de la chefferie devant des comportements qui bafouent la loi « reste peu claire, selon le mot du Vice-Recteur, pour des enseignants qui la considèrent arc-boutée sur un mode de vie que leur propre enseignement contredit (éducation à la citoyenneté, par exemple) ».

Pour les professeurs, l'insularité est en quelque sorte redoublée. Leur isolement par rapport à la population est très marqué, les échanges rares faute de langue commune et en raison de modes de vie très loin les uns des autres : la vie selon la coutume, le fort attachement religieux et l'énergie qu'il mobilise, les écarts de revenus, incommensurables, et même le mauvais goût avec lequel certains professeurs exhibent l'accumulation de leur richesse.

A cela s'ajoute de façon épisodique, mais répétée ces derniers mois, un autre aspect de l'isolement : les mouvements sociaux brutaux, pour ne pas dire plus, qui paralysent littéralement la vie de l'île et donnent le sentiment d'y être comme assiégé. Autant de facteurs qui entretiennent ce que le Vice-Recteur, appelle « un sentiment de mal-être croissant » chez les professeurs. Il se traduit automatiquement par une forte diminution des demandes de renouvellement de séjour : alors que le taux des demandes était d'ordinaire supérieur à 90%, il a chuté cette année à 77%. Si ce mouvement devait se confirmer l'an prochain, il y aurait de quoi s'inquiéter, et peut-être faut-il prévoir des difficultés de recrutement, non seulement en nombre, mais en qualité : quelle raison de prolonger cet isolement multiforme dans les îles sinon pour des raisons financières ? Ce n'est pas une question d'école, car on touche là au problème des critères de nomination sur place.

I-3 AMBIVALENCE DE L'INSULARITÉ

L'insularité, cependant, est ambivalente : Wallis et Futuna sont bien deux « vraies » îles, à l'abri de la presse, de l'agitation, du clinquant et des sollicitations marchandes des grandes villes. On y vit en petite communauté et en pleine nature. Ainsi peut-on considérer comme un autre aspect de cette forte insularité l'ambiance agréable et paisible des établissements : tous les professeurs disent les élèves très disciplinés, calmes et très attachants, et c'est bien l'impression de l'observateur. Mais « ils ne sont pas du tout impliqués dans le travail scolaire », dit un professeur du lycée, tandis qu'un professeur de collège à Futuna écrit : « Bonne volonté évidente des enfants ; prêts à rendre n'importe quel service, du moment qu'on ne leur demande pas de faire attention, de se concentrer sur un texte ou sur une communication orale. On a l'impression de forcer les élèves à faire des choses contre nature : l'école n'est pas entrée dans les mœurs ».

I-4 PARTIR COMME S'IL N'Y AVAIT RIEN À L'HORIZON IMMÉDIAT ...

Les facteurs de démobilisation, en effet, ne manquent pas. D'où la nécessité permanente de solliciter les élèves pour qu'ils s'engagent dans l'activité scolaire, par un engagement individuel, car prise dans son ensemble la classe donne l'impression quelque peu illusoire d'être « active ». On retiendra cette formule d'un professeur du lycée : « Leur implication dans le travail scolaire est nulle, il ne les remet jamais en question, cela reste un jeu ». Il est de tradition que la population laisse entièrement la charge de la réussite scolaire au système éducatif : de là vient que l'échec scolaire puisse être aisément imputé au système scolaire dans son ensemble. La création et l'extension des Centres d'aide et de soutien par le Vice-Rectorat, sur laquelle on reviendra, est une excellente réponse pour mobiliser les familles.

L'aspiration à quitter l'île est forte chez les adolescents, pour se soustraire aux fortes structures claniques : par réaction, un désir aussi d'aller à la rencontre des formes les plus voyantes de la « modernité ». L'ailleurs n'est même plus la Nouvelle-Calédonie : d'une part, en effet, les conflits ethniques de plus en plus marqués entre Canaques et Wallisiens rendent précaire la présence de ceux-ci, d'autre part, les jeunes Wallisiens et Futuniens ont le sentiment de retrouver en Nouvelle-Calédonie la société laissée à Wallis et à Futuna, puisque la population wallisienne et futunienne est supérieure en Nouvelle-Calédonie à ce qu'elle est dans les deux îles mêmes. Pour être sûr d'aller en métropole, on demande une inscription dans des spécialités qui ne sont pas enseignées à Nouméa.

Maintenir ces deux îlots de francophonie.

Faut-il mettre au compte de ce désir d'ailleurs une dominante parmi les projets professionnels des sept élèves de terminale L, l'interprétariat ? On remarquera à ce propos l'un des axes tracés par le Vice-Recteur dans « Quel projet pour la jeunesse de Wallis et Futuna ? », « une politique de contacts avec les territoires anglophones voisins, avec qui des conventions de partenariat peuvent être établies, tant pour les échanges linguistiques que pour l'accueil de stagiaires wallisiens et futuniens à qui le territoire ne peut offrir en quantité suffisante des lieux de formation professionnelle ». On ne peut qu'être d'accord avec cette proposition, encore faudra-t-il que ces échanges, dont le principe est excellent, ne se fassent pas aux dépens de la pratique aisée du français, en renforçant de fait le poids de l'anglophonie dans la région.

Ce serait même une raison de plus pour renforcer énergiquement et par des pratiques plus diversifiées la maîtrise du français dès l'école primaire. Il n'est que de regarder une carte : veut-on que Wallis et Futuna restent deux îlots de francophonie ?

Au chapitre de l'ailleurs, il faut noter aussi, même si pour la métropole le constat serait banal, le temps grandissant passé devant certains programmes de télévision et leur influence. Leur impact sur des adolescents voués à une forme d'insularité extrême, mérite aux yeux de certains observateurs des mesures préventives, comme l'éducation à l'image proprement télévisuelle. Ce pourrait être un axe de la formation, à commencer par les instituteurs. Faut-il voir dans la fascination pour certaines images une relation avec des signes « d'un changement radical », comme le disent certains professeurs, des comportements des élèves devant les professeurs et devant le travail ?

II RÉSULTATS AUX EXAMENS ET ÉVALUATIONS

II-1 RÉSULTATS AUX EXAMENS

Si les évaluations à l'entrée en sixième montrent des écarts considérables avec la moyenne en métropole, *les résultats au DNB* ne laissent pas d'étonner : 72,48 % en 2002, résultat nettement supérieur à celui de Mayotte, 58,1%, de La Réunion, 67,5%, ou même de Polynésie, 72,4% (en métropole le taux était de 78,6%).

Au *BEP* la réussite est de 74,48% en 2001, 68% en 2002. Au *CAP* : 92,85% en 2001, 84% en 2002.

Au *baccalauréat général*, les taux de réussite sont : 61,53 en 2001, 71% en 2002. Au *baccalauréat technologique*, 53,84% en 2001, 57% en 2002. Au *baccalauréat professionnel*, 82,5 % en 2002. Ces chiffres ne portent cependant que sur des nombres très limités d'élèves : dix élèves sont candidats en L en 1999, dix-sept en 2000, quatorze en 2001 ; en S le nombre est de quatorze en 1999, sept en 2000, dix en 2001. Dans la série ES les effectifs sont relativement plus nombreux, dix-neuf en 1999, vingt-et-un en 2000, quinze en 2001. Mais les effectifs les plus nombreux sont dans les séries technologiques, STT.

Quant à *l'épreuve anticipée de français*, l'écrit demeure faible d'une session à l'autre, d'une formule de l'épreuve à une autre. En effet, pour la série L, la moyenne est de 7,13 en 2000, de 8,55 en 2001, de 7,00 en 2002.

En ES, elle est de 7,4 en 2000, de 7,13 en 2001, de 7,9 en 2002.

En S, elle est de 8,30 en 2000, de 8,54 en 2001, de 5,91 en 2002.

En STT, elle est de 7,64 en 2000, de 7,42 en 2001, de 8,15 en 2002.

L'oral est meilleur, mais les moyennes stagnent dans toutes les sections.

En L la moyenne est 8,73 en 2000, de 12 en 2001, de 11,57 en 2002.

En ES, elle est de 10,56 en 2000, de 10,38 en 2001, de 10,43 en 2002.

En S, elle est de 9,70 en 2000, de 9,92 en 2001, de 9,57 en 2002.

En STT, elle est de 7,64 en 2000, de 8,91 en 2001, de 9,41 en 2002.

Les écarts avec la métropole se réduisent, vu le faible nombre de candidats ici, une « élite » en quelque sorte. Mais les moyennes à l'écrit restent faibles et préoccupantes pour des bacheliers censés entreprendre des études supérieures, on y reviendra.

II-2 ÉVALUATIONS : PERSISTANCE DES ÉCARTS AVEC LA MÉTROPOLE

Pour les évaluations de sixième, extrêmement importants sont les écarts avec les réussites en métropole, plus de vingt points, et ils le demeurent au fil des ans, quand il n'y a pas aggravation. Tout aussi préoccupante, sinon plus, la persistance des mêmes types d'écarts des évaluations de CE2 aux évaluations de sixième. Les deux années de CM1 et CM2, loin de les réduire, les entretiendraient-elles ?

La persistance de ces écarts est inquiétante. Se résignerait-on, dans l'enseignement primaire en se disant que le collège se débrouillera le moment venu, et dans l'enseignement secondaire en se disant que l'on ne peut rien pour agir ensemble sur l'amont ?

Et l'on ne saurait arguer qu'il en ira autrement une fois achevée l'expérimentation sur l'enseignement des langues vernaculaires à la maternelle : les premiers résultats, en effet,

montrent que, loin de se combler, les écarts avec les scores de la métropole s'aggravent dans les classes de CE2 qui ont suivi l'expérimentation depuis 1998.

Il faut rappeler qu'au même moment le nombre d'élèves dans le primaire est en baisse très sensible : de 1997 à 2003, il a diminué de 17%, passant de 3337 à 2782, soit une perte de 80 élèves en moyenne par an, plus forte au début de cette période, plus atténuée de 2001 à 2003, plus encore de 2002 à 2003. Or, en même temps il n'y a aucun retrait d'emploi, au contraire, puisque le nombre des maîtres a augmenté de 27, soit 11% ! Ces données laissent à penser que le nombre d'élèves par classe est loin d'être surchargé ! Sait-on tirer tout le parti possible de cette situation favorable ? ... Il faudra considérer les chiffres du recensement de juillet 2003, mais on peut prévoir, même en tenant compte de la natalité des années 2000, 2001, 2002, une continuation dans la baisse des effectifs. Qu'en fera-t-on ?

II-3 MISE EN CAUSE DE L'OUTIL D'ÉVALUATION EN 6^{ème} ?

Si l'on regarde de près les évaluations de sixième, pour Futuna tout particulièrement au collège de Sigavé, par exemple, l'écart le résultat moyen global national, 65,50%, et celui de l'établissement, 29,20%, est considérable, plus de 35%. Le décalage entre compréhension, 35,2 %, et compétences en production, 25,6%, s'accroît de 10 points par rapport à la métropole. Dans l'autre collège, Sisia-Ono, le taux d'items réussis est de 31,7%. C'est la rubrique « Maîtriser les outils de la langue » qui présente l'écart le plus grand avec les résultats de la métropole, plus de vingt-huit points.

On note aussi des écarts importants entre les différentes classes de sixième d'un même collège, à Sisia, par exemple, ils peuvent aller jusqu'à plus de vingt-trois points pour la rubrique « Produire un texte » ! « Les capacités en matière de maîtrise de la langue, de compréhension et production de texte attendues à la fin du cycle primaire sont acquises à 30% par nos élèves, en moyenne », écrit le principal du collège de Sisia.

A Wallis, l'écart reste important entre les collèges, 42, 2% au collège de Vaimoana, 54,4%. à celui de Lano. Entre le collège de Lano et celui de Salaalauniu à Futuna, il est de plus de vingt-cinq points, en 2003, mais l'écart est grand entre tous les collèges de Wallis et ceux de Futuna.

Ce sont les reprises nominales et pronominales qui font difficulté, comme la logique textuelle, et ce que l'on appelle « un oral monosyllabique, communication par des mots isolés ». Un professeur du collège de Sigavé écrit : « Sur dix élèves de sixième, un est excellent, un ou deux assez bien, six sont passables ou faibles, un est analphabète. Les élèves n'ont pas appris à apprendre ».

Mais il faut noter, avec non moins d'inquiétude, que le pourcentage d'absence de réponse aux évaluations avoisine les 20%, ce qui fait dire à un principal : « L'outil d'évaluation semble donc d'emblée décalé, puisque les élèves ne sont capables de répondre qu'à 80% des demandes qui leur sont adressées ». On reviendra sur ce point.

II-4 DE TROUBLANTES CONTINUITÉS DEPUIS LE CE 2

Enfin, les évaluations de sixième reproduisent avec fidélité les écarts aux évaluations en amont, en CE 2.

Celles-ci font déjà apparaître des écarts considérables avec la métropole : le score moyen global est de 38,1% à Futuna, de 68,2% en métropole : par exemple, en CE 2 la rubrique F2, « savoir écrire, produire des textes », fait apparaître un écart de presque quarante points entre les résultats en métropole, 66,8%, et ceux des écoles de Futuna, 27,4%. Entre les écoles de Futuna, on constate des écarts considérables : le score moyen global de l'école de Fiva est de 26,5%, celui de l'école de Vele est 53,1%. Les résultats à Wallis sont meilleurs, mais l'écart avec la métropole pour la rubrique F2 est de plus de vingt-huit points. A l'intérieur de Wallis, les écarts sont notables entre certaines écoles : par exemple, entre Vaitupu A, 27,4% et Mata-Utu B, 53,6%.

Ainsi donc, les années qui suivent le CE 2 ne parviennent pas à corriger les retards, que l'on retrouve à l'entrée en sixième. A quoi servent-elles ? Il est symptomatique qu'il y ait une forte rétention des élèves en CM 2 : à l'issue du cycle III plus d'un élève sur trois a un an ou plus de retard

III LE FRANÇAIS EN DEHORS DU COLLÈGE ET DU LYCÉE

III-1 UNE SITUATION SINGULIÈRE

Tous les témoignages convergent : sitôt passée la porte de la classe, dans les couloirs et les cours des établissements, le français n'est pas parlé, ou si peu. Ainsi, malgré le règlement intérieur du lycée, les élèves utilisent entre eux le wallisien et le futunien. De l'avis de personnels ayant l'expérience de l'Afrique et d'autres territoires du Pacifique, c'est ici que le français est parlé le moins en dehors de la classe. Il est langue administrative et scolaire seulement. Encore faut-il nuancer, puisque certains professeurs de collège recourent aussi bien aux langues vernaculaires pendant leurs cours. La communication des élèves avec les ATOS (et des ATOS entre eux) se fait en wallisien ou en futunien, *a fortiori* en famille. Un TPE sur « le mariage traditionnel » commence par une enquête dans la langue vernaculaire.

L'Education Nationale n'est pas seule en cause dans la diffusion du français, et il serait très fâcheux que ce qu'elle tente de faire de son côté fût défait de bien d'autres côtés. Car la problématique s'étend à toute sorte de situation de communication : utilisation de la langue vernaculaire par RFO, journal télévisé local du soir, fonctions dévolues à la langue vernaculaire quand la communication se fait par traduction d'une langue dans l'autre, situation où la langue vernaculaire fait aussi fonction de langage codé dérobé aux métropolitains. Notons à propos de radio qu'il n'y a pas de radio locale émettant des informations en français, et que si une station comme « France Inter » est reçue ici en direct et en continu, d'autres stations de service public comme « France Culture », « France Musiques » ne le sont pas.

III-2 PROBLÉMATIQUE : LA RENCONTRE DES LANGUES COMME UNIVERS DE CULTURE

On touche ici à une question qui n'est pas seulement d'ordre pédagogique, « la maîtrise de la langue ». La diffusion du français dans la société traditionnelle des deux îles est un enjeu politique. N'y a-t-il pas en effet une tension entre insularité et place du français ? Freiner l'apprentissage de celui-ci, n'est-ce pas un moyen de préserver celle-là ? N'est-ce pas freiner l'exode de la jeunesse ? Favoriser sa diffusion, n'est-ce pas, implicitement, battre en brèche l'organisation sociale et les valeurs traditionnelles ?

La réunion avec les professeurs de lettres a fait surgir exactement le même problème avec l'enseignement de la littérature au lycée. En effet, certains estiment que la lecture des auteurs dits « des Lumières » bat en brèche les fondements mêmes de la société dans laquelle vivent les élèves, et tel ou tel professeur conçoit même sa fonction, sans aller jusqu'au prosélytisme, comme un relais actif des Lumières. A cette question est liée celle de l'enseignement des langues vernaculaires : enseignement *en* langues vernaculaires ? enseignement *des* langues vernaculaires ? Une option de langue vernaculaire au baccalauréat est instamment demandée par la commission des affaires culturelles de l'Assemblée territoriale, selon le vœu de parents d'élèves.

III-3 STATUT DE FAIT DU FRANÇAIS ?

Quel est donc le statut de fait du français ? On citera le principal du collège de Sisia-Ono, à Futuna : « Nous ne sommes pas en théorie dans le cadre de l'enseignement du FLE, qui concerne l'acquisition (notamment par des adultes motivés) du français comme langue étrangère, dans un pays étranger ou en stage en France. On désigne ainsi par ailleurs le français langue seconde : 'langue enseignée à des apprenants de langue étrangère (ou allophones) plongés dans la communauté linguistique française, en prenant en compte les spécificités de cet enseignement en contexte scolaire' » Pas davantage la catégorie du FLS n'est ici pertinente. « Une réelle spécificité existe donc ». « Mais le français est ressenti par tous comme l'indispensable vecteur de promotion individuelle et collective. Cela constitue un atout dans la motivation des élèves, mais aussi du Territoire, partant une aide pour le travail des enseignants ». Les témoignages des professeurs, cependant, ne recourent pas celui-ci, puisqu'en général c'est le défaut de motivation, on l'a vu, qu'ils pointent volontiers.

A l'école primaire, le français reste, de fait, assimilé à la grammaire, lire du français, c'est lire des consignes d'exercice. Pour reprendre la formule proposée dans un collège, « l'axe essentiel de remédiation est bien de créer des structures réelles de communication actives, et non seulement passives ». Nul contact non plus à l'école primaire avec la littérature française, ni avec la littérature de jeunesse. L'IEN note d'ailleurs qu'à partir du CE 2 la lecture devient la portion congrue (on sait lire si l'on est au CE 2) : quelle place faite à la lecture de plaisir, à la lecture qui aiguise l'esprit ? Au CM1, le temps de lecture est réduit, comme la dimension affective de la lecture. C'est pourtant de sa pratique quotidienne que l'on peut attendre beaucoup sur plusieurs plans.

Il n'existe pas de tradition du livre : un professeur du lycée donne cette anecdote, *Madame Bovary* partagé en deux, un élève commençant le volume, un autre lisant l'autre moitié ...

Pas de lieu, bibliothèque, centre culturel, médiathèque, où le français serait langue des échanges : et y aurait-il même bibliothèque, ou centre culturel, du moment que le personnel s'exprimerait dans les langues vernaculaires, la maîtrise du français n'y gagnerait

pas forcément. Et si l'exemple ne vient pas d'en haut ... Chez les instituteurs, l'expression en français n'est pas toujours, il s'en faut, celle que l'on attendrait, pas davantage chez certains professeurs. Encore faut-il s'entendre sur « expression française » : en effet, pour faciliter les échanges, on se résigne à un appauvrissement de la langue en usage ! Il y a là un réel malentendu, et il convient de le dissiper.

On manque cependant de données aussi précises que possible sur l'utilisation du français dans la vie quotidienne en général pour connaître quels secteurs et quel types de personnes y ont malgré tout recours. Car, selon certains parents, s'il y a une langue qui doit concentrer tout l'effort de l'apprentissage, c'est le français, vecteur de l'instruction, de la formation de la réussite. On y reviendra.

III-4 LES CENTRES D'AIDE ET DE SOUTIEN

Pour contrebalancer cette absence du français en dehors de l'école, le Vice-Recteur a développé avec succès les CAS, centres d'aide et de soutien, implantés dans la maison commune des villages, plus d'une dizaine : des aides-éducateurs, bacheliers récents en attente de commencer une année universitaire dans quelques mois en métropole, font travailler des enfants ayant des difficultés et qui ne le pourraient pas à la maison. Ils sont eux-mêmes encadrés par des tuteurs, (professeurs, conseillers pédagogiques, intervenants extérieurs agréés) qui font la liaison avec l'école ou le collège. Pour le collège, l'accueil est limité pour l'instant à la classe de sixième. Ce travail est autant une oeuvre d'éducation par les exigences de comportement que l'enfant doit assimiler envers lui-même et son travail.

Vu les difficultés dans la maîtrise du français, considérables pour un tiers des élèves accueillis en sixième, on peut se demander s'il est opportun de poursuivre la mise en oeuvre de l'enseignement de l'anglais au CM1 et au CM2, comme le Vice-Rectorat le préconise dans une note de mai 2003 sur les « actions prioritaires à conduire dans les prochaines années ». S'il y a des priorités, c'est bien, comme il est préconisé dans le premier chapitre du rapport, de « remobiliser les enseignants autour de leurs responsabilités ».

IV UNE CERTAINE INCURIE

IV-1 INCURIOSITÉ

La prégnance des liens politiques, juridiques, religieux et sociaux spécifiques aux deux îles paraît laisser indifférents trop de professeurs métropolitains. A rebours de ce que ces traits devraient impliquer d'engagement personnel et collectif pour penser la différence, pour la prendre en compte dans leur enseignement au quotidien, l'incuriosité et la résignation semblent prévaloir. A quelques rares et valeureuses exceptions près, en effet, on observe un manque de stratégies pédagogiques adaptées.

Pourtant, le site Internet du Vice-Rectorat avertit les impétrants qu'ils vont entrer dans un monde autre, il devrait dire plutôt un autre monde, car il le fait en des termes un peu lénifiants, qui ne mettent pas encore assez à l'épreuve la détermination et la générosité des candidats. Il faut ici des personnes dûment informées, des personnalités « trempées », pour citer M. le Sénateur, qui prévoit que l'isolement ira peut-être grandissant.

Cette incuriosité en particulier pour cet autre monde qu'est l'école primaire par rapport au collège, et vice-versa, peut ressortir à ce qu'il faut avoir le courage d'appeler, en citant un rapport antérieur dans une autre discipline, une « attitude consommatrice » dans une sorte d'Eldorado financier (indexation des traitements, prime d'éloignement, absence d'impôts).

Très faible, par exemple, est l'assimilation des réalités linguistiques locales les plus caractéristiques par leurs conséquences sur l'enseignement de la langue française. Les professeurs de sixième cherchent très rarement le contact avec les instituteurs, même s'il leur faut pour cela entrer dans un autre monde. L'individualisme est un autre aspect de ce manque de dynamisme, alors qu'il faudrait ici plus que partout unir les forces pour tenter de faire vivre *un* corps professoral, qui a du mal à exister, affecté qu'il est par l'instabilité de plus en plus grande et dramatique. Les renouvellements de séjour se font beaucoup moins nombreux, on a vu plus haut les chiffres les plus récents.

Sans évoquer le cas de professeurs arrivant juste par le tout dernier avion, harassés par le voyage et manquant la pré-rentrée, il faut bien parler d'une certaine incurie, que nombre d'inspections individuelles ont plus d'une fois manifestée.

IV-2 LES TRAVAUX ÉCRITS : FRÉQUENCE ? ACRIBIE DE LA CORRECTION ?

On ne laisse tout de même pas d'être étonné du très petit nombre de devoirs, de la rareté des contrôles écrits au collège. La consultation des copies fait apparaître aussi la légèreté de la correction. Quant aux cahiers, la façon dont les leçons écrites au tableau ont été recopiées n'a pas fait l'objet de vérifications régulières (il suffit de prendre des cahiers d'élèves pour voir comment ce qui est écrit au tableau est trop souvent défiguré !). La plupart des professeurs ne circulent pas lorsque la classe recopie pour s'assurer que la copie est correcte : ils laissent s'amonceler les erreurs, et c'est à partir de là que les élèves apprendront leurs leçons ...

Les classes ne sont pas surchargées, les professeurs sont au moins libérés du souci de « faire de la discipline », et, paraît-il, il n'y a pas de pression de la part des parents : autant de conditions favorables pour regarder de plus près le travail des élèves en classe, en se donnant la peine de circuler, certains diraient de « se bouger ». On attend aussi plus de réactivité aux remarques des élèves, une meilleure exploitation de leurs erreurs et bévues, une façon de saisir les occasions, il n'en manque pas dans une classe, de vérifier et d'étendre l'acquisition du lexique, de le réemployer, mais visiblement que d'occasions perdues à cet égard ! Incurie encore quand un professeur méconnaît les programmes ou qu'un autre ne vérifie pas sa propre orthographe au tableau ... Un observateur attentif parle de « désintérêt progressif pour la culture professionnelle en général ».

Pour reprendre les termes d'un rapport récent d'un inspecteur général dans une autre discipline, on dira que l'on trouve dans ce territoire des professeurs qui, « forts d'une situation nationalisée à outrance en terme syndical, qui leur laisse croire à très bon compte qu'ils enseignent à Tulle ou à Quimperlé, ne parviennent pas à gérer une situation qui, de fait, est proche d'une coopération et exigerait le même engagement personnel et moral ». On reprendra à cet égard la formule du Vice-Recteur, Daniel BERLION, « au-delà des aspects strictement économiques, tout agent de l'Education nationale est ici un vecteur de compétence et de culture trop rare pour qu'il ne se sente pas investi d'une obligation de partage ».

Avant d'avancer des propositions qui relèvent de la stricte expertise de l'Inspection générale, peut-on ne pas évoquer les incidences pédagogiques des situations administratives et des statuts des personnels enseignants dans les îles de Wallis et Futuna ? Car les recommandations que l'on peut faire sur le plan de la discipline ne sauraient être abstraites du contexte.

V UN PROBLEME URGENT : NOMINATION ET ROTATION DES PROFESSEURS

Même s'il ne relève pas de la présente mission, on ne peut pas ne pas poser le problème de la procédure suivie pour les nominations des professeurs du second degré, à cause de ses incidences d'une part sur la vie même des établissements, de l'autre sur les relations entre l'Education nationale et la population locale.

V-1 LE POIDS DU BARÈME EN QUESTION

La question du barème touche en effet celle des motivations des aspirants à un poste dans les îles, donc la qualité même de l'enseignement. Les incidences pédagogiques du problème sont fortes, mais aussi les incidents, il y en a, qui découlent du comportement de professeurs arrivant en pays conquis.

L'attention a été attirée par Monsieur BERLION dans une note du 19 mars 2003 sur les conséquences pédagogiquement négatives de nominations régies exclusivement par l'application du barème, « totalement inadapté pour un territoire comme Wallis et Futuna ». Alors que l'on devrait « valoriser la mobilité des enseignants, nommer des personnels rapidement adaptables », le barème privilégie des professeurs restés fort longtemps dans le même poste », « ces éléments et la forte bonification accordée pour postes doubles fournissent un profil pratiquement type pour une nomination sur le territoire : couple d'enseignants de plus de 50 ans demeurés dans le même poste depuis plus de quinze ans.

V-2 DÉSÉQUILIBRE DE LA PYRAMIDE DES ÂGES

Ce profil est confirmé par le constat suivant : en 2002, 60% des professeurs ont plus de 45 ans, 49 % plus de 50 ans, 25% plus de 55ans », « malheureusement les nouveaux arrivants n'infléchiront pas cette tendance, ils l'aggraveront même puisque 51% d'entre eux ont plus de 50 ans et 28% plus de 55 ans ». Les inspections individuelles réalisées au cours de la mission ne peuvent qu'aller dans ce sens. Il est en effet urgent pour un recrutement le plus judicieux possible d'aménager la part du barème dans la procédure de nomination, sauf à ne pas tenir compte des caractéristiques des îles, si étrangement fortes pourtant.

En outre, l'insularité si prégnante et le manque total d'ouverture pour les élèves exigent d'être contrebalancés par un corps professoral plus diversifié du point de vue des générations. Enfin, le poids de l'actuelle pyramide des âges sur la masse salariale globale donne à réfléchir. Sans parler des effets délétères qu'ont les revenus de professeurs en fin de carrière, avec postes doubles souvent, pour le crédit (sans jouer sur les mots) de l'Education nationale auprès de la population locale.

VI PRÉCONISATIONS

Avant d'en formuler, sans doute faut-il s'interroger sur le sens même de cette démarche.

Remarques préalables

VI-1 NE RAISONNE-T-ON PAS SUR DES IMAGES ?

Une chose frappe en effet, dans les entretiens de toute sorte qui ont scandé cette mission : on continue à raisonner sur des images en voie pourtant de se modifier, on ne prend jamais, semble-t-il, la mesure des changements souterrains provoqués par l'accès désormais très ouvert de la scolarité au collège, voire au lycée. Quitte à manier le paradoxe, n'y a-t-il pas une sorte de complicité des regards, regard des métropolitains, regard des habitants des îles, également fascinés par les spécificités insulaires ? Non qu'il faille les nier, car elles grèvent les performances scolaires, mais peut-être le regard se focalise-t-il à l'excès sur ces traits traditionnels, un peu stéréotypés.

En effet tout un tableau de la population des îles vivant dans la pièce unique du *fale*, en état de promiscuité et d'ignorance, n'est-il pas en train de s'altérer lentement, à Wallis surtout ? Sans doute les tâches ménagères et les soins à donner aux cochons prennent-ils du temps sur l'étude à la maison. Les générations qui ont bénéficié de ce que l'on a pu appeler « l'explosion scolaire » des dix dernières années sont ou arrivent à l'âge adulte, et leur passage par la scolarité au collège, voire au lycée, ne peut pas ne pas avoir contribué à une évolution des esprits de ceux qui deviennent eux-mêmes ou deviendront parents d'élèves. L'habitat se modifiant sensiblement, à Wallis en tout cas, les conditions matérielles ne sont-elles pas plus favorables pour le travail à la maison, avec des parents qui sont désormais passés et passeront par le collège ? Dès lors, et nécessairement, l'école n'apparaîtra-t-elle pas davantage comme une promotion, et la formation de l'esprit comme moins accessoire que par le passé ? On peut objecter bien sûr que si l'instruction prolongée ne conduit pas à des emplois ici ou en métropole la confiance dans la promotion par l'école et l'adhésion à celle-ci ne seront pas des leviers aussi forts.

Or, lié à cette fascination, il y a un discours d'indulgence vis-à-vis des performances locales qui peut être une forme de mépris.

VI-2 OSER LE LANGAGE DE LA RIGUEUR

Plus de rigueur en effet pourrait être un mot d'ordre aux applications larges, à commencer par la rupture avec une indulgence équivoque.

Il faut oser parler le langage de la rigueur dans tout le système éducatif des deux îles. Peut-on construire un ensemble de recommandations sans assurer la base ?

La base, c'est l'engagement des professeurs *dans* ce territoire. Avant même de considérer d'autres facteurs susceptibles d'aménagements ou d'améliorations, il semble urgent de demander aux professeurs en général, fussent-ils là pour deux ans en se considérant comme « de passage », de donner l'exemple de la rigueur.

Cela vaut aussi pour une bonne partie du corps enseignant du premier degré, comme le préconise Bernard GOSSOT dans son rapport : « On perçoit que, dès le début de l'école élémentaire, les élèves sont soumis à un enseignement qui ne leur fait pas acquérir les apprentissages fondamentaux ». Il serait délétère que la métropole continuât à porter un regard d'indulgence sur les mauvaises performances, depuis les évaluations de CM2

jusqu'aux taux de réussite (ou d'échec, plutôt) aux différents DEUG, en en faisant un trait de couleur locale. Le Vice-Recteur a donné en mars 2003 une analyse très documentée de ce manque de rigueur dans la gestion du personnel de l'enseignement primaire. N'a-t-on pas pris son parti des écarts avec la métropole aux évaluations de sixième ? Parce que, de toute façon, la métropole devra bien et saura bien compenser financièrement les faiblesses locales, présentées comme autant de handicaps dus à des déterminismes historiques et géographiques.

VI-3 DIFFUSION ET SUIVI

On espère d'abord que les propositions du présent rapport ne connaîtront pas le sort qui avait été fait à celles de Madame JUSTOME, IPR de Lettres, à la suite de sa visite en juillet 2002 : ses recommandations n'avaient pas été diffusées. Lors de la réunion à Malae des professeurs des quatre collèges de Wallis, en juillet 2002, Madame JUSTOME avait formulé des recommandations nettes : « Les équipes sont invitées à construire un projet disciplinaire dans le cadre du projet d'établissement, et au sein de ce projet disciplinaire, à élaborer en concertation des actions précises et évaluables : aide aux élèves en difficulté, parcours diversifiés, sensibilisation au latin dès la sixième, ateliers de lecture, mobilisation des autres disciplines sur l'enjeu de la maîtrise de la langue, utilisation des TICE. La plus grande cohérence et la plus grande synergie sont à rechercher dans le cadre des arbitrages internes laissés désormais aux établissements pour l'utilisation des DHG sur la base de projets bien construits ».

On distinguera les propositions qui touchent l'organisation pédagogique interne aux établissements et celles qui supposent une synergie avec des partenaires extérieurs à l'Education nationale ; on distinguera aussi ce qui est d'ordre pédagogique et disciplinaire, et ce qui relève d'une « politique culturelle », mais étant donné la place ici de l'Education nationale comment séparer ces aspects ?

Proposition 1 : la maîtrise de la langue affaire de toutes les disciplines

Pour la maîtrise de la langue, le concours de toutes les disciplines doit commencer dès l'école primaire : un instituteur rencontre dans l'énoncé d'un problème le terme *portillon*, qu'il ne définit pas, et des élèves avouent ensuite qu'ils ne le comprennent pas... Tous les enseignants sont professeurs de français. Peut-être plus urgent que l'interdisciplinarité, un système de liaisons entre les disciplines pour assurer de l'une à l'autre une réelle et cohérente convergence des remarques sur l'expression des élèves.

Ils pourraient l'être de façon spectaculaire, visible en tout cas, si l'on pouvait organiser en début de sixième un enseignement intensif du français pour certains élèves que l'on rangerait dans la catégorie des « moyens-faibles », un grand bain linguistique, où tout serait axé sur la pratique du français, sans que la structure pédagogique soit altérée au point de devoir demander l'accord des parents. Il faut faire preuve de beaucoup de souplesse pour organiser les temps et les formes de mise à niveau. Peut-on concevoir un cycle de sixième et cinquième en trois ans ?

Il y a quelques années, à l'intention d'élèves de troisième capables de faire de bonnes études en second cycle, mais insuffisants en français, un régime à haute dose de français avait été proposé. Ne pourrait-on revenir sur et à cette expérience ?

Il faut noter ici les aptitudes marquées pour un certain nombre de disciplines sportives. Il n'est pas indifférent de le signaler par rapport au problème de la maîtrise du

français : en effet, s'il y a là une voie d'excellence à cultiver, la conséquence devrait en être, avec l'obligation de venir se perfectionner en métropole à un haut niveau de leur spécialité, d'avoir du moins un niveau de langue qui ne jure pas trop avec leur haut niveau sportif ...Ces athlètes n'ont-ils pas vocation, en effet, à être comme d'autres ambassadeurs de la francophonie ?

Proposition 2 : projets d'établissement

Pour contrebalancer la rotation des nouveaux professeurs qui tend à s'accroître, pour avoir un cadre qui donne, ici plus qu'ailleurs, une impulsion, les projets d'établissement devraient être réactivés, en début d'année, en vue d'objectifs précis, et sans les multiplier dans une surenchère. Les partants devraient laisser un héritage, en une sorte de passage de témoin laisser des témoins précis, réutilisables de toutes les initiatives qu'ils ont prises, heureuses ou non, pour répondre aux besoins et situations locaux. Plutôt qu'un simple cahier de texte de la classe, guère utilisable, un manuel revu et corrigé en fonction des situations locales, des fiches de cours, des copies d'élèves, le tout aisément consultable au CDI, par exemple.

A cet égard, il pourrait y avoir un « bilan » général établi par les professeurs partants, et dûment enregistré pour servir de base à leurs successeurs. Quant aux projets d'établissement, ils devraient soumettre à des évaluations la marche vers ces objectifs.

Justement, et au plan des grands axes, il convient de développer la « culture » du résultat et de l'évaluation. Elle est particulièrement nécessaire ici. On pourrait se servir comme d'un levier du modèle sportif, qui a quelque chance ici aussi de parler aux élèves. Il faut accroître le nombre des évaluations, tout en leur faisant jouer avec discernement et méthode un rôle agonistique, pour peu à peu contribuer à la prise en charge de l'élève par lui-même. A cet égard, les « défis-lectures », avec leur forte structure agonistique, devraient être étendus à partir d'une expérience remarquable comme celle qui a été menée à Lano.

Quatre objectifs se détachent, le développement d'une pédagogie de l'oral, l'exploitation méthodique et plus individualisée des évaluations de sixième, le partenariat pédagogique entre écoles primaires et collèges, la mobilisation de toutes les disciplines pour la maîtrise du français.

Proposition 3 : rythmes scolaires

Mais peut-on parler d'évaluation, d'émulation si le calendrier hebdomadaire reste inchangé ? ... Plusieurs professeurs témoignent du « gâchis » des heures de l'après-midi : les élèves se lèvent très tôt, sont astreints à des allers et retours précipités à l'heure méridienne, ne font pas la sieste comme leurs parents. Peut-on étudier ces rythmes scolaires et agir en conséquence pour réduire ce « gâchis » ?

Proposition 4 : mieux exploiter l'autonomie des établissements

On peut compter sur les qualités d'engagement, de fermeté, de générosité des chefs d'établissement pour assurer une continuité qui doit contrebalancer l'excessive et délétère rotation des professeurs : dans tel collège, ce sont les trois professeurs de français qui vont quitter Wallis à la fin de l'année scolaire ! Cette noria a des conséquences sur la relation aux élèves : elle empêche l'action dans la durée, tant au plan de la vie du collège que pour le suivi des élèves, et ceux-ci ne peuvent pas ne pas ressentir cette excessive mobilité par

rapport à la stabilité (excessive ?) des maîtres de l'enseignement primaire. Il faudrait porter à trois ans la durée de séjour.

Dans le cadre de l'autonomie, et en l'absence d'un corps d'inspection local, l'action des chefs d'établissement pour le dynamisme pédagogique est d'autant plus décisive.

Ils sont les véritables maîtres d'oeuvre. Raison de plus pour être particulièrement vigilant lors de leur recrutement et d'auditionner les impétrants. Il ne saurait y avoir de problèmes d'empiètement de compétences, si les professeurs comprennent qu'il est nécessaire aux chefs d'établissement d'assurer d'une part une continuité pédagogique, d'autre part une mise en oeuvre des programmes et politiques nationaux, qui tiennent compte des réalités locales.

Des dérogations seraient possibles à l'organisation du temps de la discipline, dans le respect des horaires réglementaires de chaque discipline.

Par exemple, constituer au besoin des classes dites « d'accueil », où l'objectif prioritaire, d'une discipline à l'autre, est la maîtrise de la langue.

Ou encore, comme cela avait été le cas au collège de Sisia-Ono, organiser en sixième un travail « en barrettes » en répartissant les élèves par niveau, pour la moitié de l'horaire. De façon analogue, une seconde « à programme aménagé » avait été ouverte au lycée de Wallis, qui affichait comme priorité d'assurer la maîtrise de la langue, condition indispensable avant de rejoindre une seconde normale. Tel collège a offert la possibilité aux élèves de sixième de travailler à raison d'une heure par quinzaine avec le logiciel de lecture LIREBEL, utilisé couramment en métropole, qui permet, grâce à des exercices variés et progressifs, d'individualiser l'aide. Les études dirigées, de deux heures-élève par semaine, confiées aux professeurs de français, ont permis un travail sur l'emploi du temps, l'utilisation du cahier de textes ; elle se sont ensuite concentrées pour les élèves les plus en difficulté.

Cette autonomie devrait être pleinement utilisée pour deux raisons : l'absence d'un corps permanent territorial d'inspection, d'autre part, et c'est une chance à exploiter, l'implantation très locale de chacun de ces collèges, de petite taille, inséré dans son tout petit terroir, et à proximité des écoles primaires, toutes choses qui devraient être des leviers puissants pour l'autonomie des établissements. Cette proximité est une raison impérieuse de développer les liaisons entre les cycles.

A l'intérieur même des établissements, concertation et synergie des professeurs de français ne sont pas du tout à la mesure des besoins des élèves. Pas davantage, ils ne se développent dans la durée, une fois passée la pré-rentree. Il est vrai aussi que dans un territoire exigu, avec des établissements de petite taille et un petit nombre de professeurs, les désaccords entre collègues peuvent freiner le travail d'ensemble de toute la discipline : les chefs d'établissement ont à jouer pleinement un rôle de « modérateurs », au sens propre.

Comme l'avait recommandé aussi Madame JUSTOME, « veiller à la continuité pédagogique en distribuant les services de manière que les élèves aient le même professeur de l'entrée en sixième à la fin de la cinquième »

Proposition 5 : mieux exploiter les évaluations

Une question préjudicielle doit être posée, on l'a vu : conçus à Nouméa, ces tests ne devraient-ils pas être remodelés en fonction des particularités locales ?

On note en effet dans un collège de Futuna un pourcentage élevé d'absence de réponses, 25% en moyenne ! On fait valoir que les tests sont écrits, et que dans cette civilisation de l'oral ce n'est peut-être pas la voie la plus pertinente. Les exercices sont-ils adaptés aux réalités mentales des îles ?

On met en cause aussi la rédaction des consignes, qui bloquerait d'emblée l'accès aux tests : « Nous n'évaluons que très peu la compréhension globale de la langue : la validité même de tests seulement écrits est en question. Autrement dit, nous n'évaluons que ce que les élèves comprennent des tests que nous leur distribuons et du vecteur de communication que nous utilisons », écrit un principal de collège.

Autre remarque préjudicielle : le long temps écoulé entre la fin des cours à l'école primaire et le moment des tests, qui suit la reprise des cours en sixième, longue période où les enfants n'auront eu aucun bain linguistique en français

Proposition 6 : étendre les CAS

Il convient d'étendre le réseau des centres d'aide et de soutien, initiative remarquable du Vice-Rectorat, mais qui doit compter du point de vue pratique avec le pouvoir et le bon vouloir des chefferies. L'étendre à la fois territorialement, pour couvrir davantage d'écoles et en particulier les élèves de cycle III avant leur entrée au collège, mais aussi les classes de sixième ; verticalement, en aidant par exemple des élèves arrivés en seconde à opérer le passage avec la troisième. Il y a aussi une demande urgente pour des élèves en BEP. Comment y faire face ?

Il est méthodique ici aussi de commencer par l'amont : vu le ratio de remplaçants extrêmement important dans le primaire à Wallis et Futuna, c'est par une gestion plus rationnelle des ressources humaines dans le primaire qu'il faut commencer. En effet, les personnels en surnombre, et il y a surnombre aussi d'une école à l'autre, particulièrement à Wallis, pourraient être affectés à des tâches d'aide et de soutien auprès des élèves du primaire, libérant ainsi les bacheliers de l'année pour les mêmes tâches auprès des élèves de collège et d'enseignement professionnel.

Le bénévolat (joint à la compétence) peut-il y trouver sa place sans déclencher les humeurs locales ? Mais vu l'étendue des besoins, faut-il se plier à la perception soupçonneuse du bénévolat et se passer de son appoint ?

Encore faut-il que l'efficacité du dispositif soit reconnue : d'une part, les professeurs de sixième arrivant de métropole doivent considérer comme une obligation de venir voir sur place le travail qui s'y fait ... Mais d'autre part ne faut-il pas aussi amener les parents à venir se rendre compte, pour peut-être les impliquer eux-mêmes davantage, affaire de mentalités, dans les conditions de la réussite scolaire, et dépasser une attitude de consommateurs de services ?

Proposition 7 : davantage de travaux écrits

Le nombre des travaux écrits, en classe ou « à la maison », qu'on nous permette d'y insister, est le plus souvent tout à fait insuffisant, très en deçà des besoins des élèves. En attestent les cahiers de textes comme l'embarras de certains professeurs sur ce point lors des entretiens. Non seulement donner davantage de travaux écrits, mais encore donner plus de temps à la façon de les corriger, de les annoter, de les noter. Qu'on ne veuille pas « décourager les élèves » en relevant toutes les erreurs n'autorise pas le laxisme : on peut toujours agir sur le barème si l'on ne veut pas aboutir à des notes qui seraient senties comme décourageantes. Le site Internet du Vice-Rectorat dit bien aux candidats à un poste que « l'enseignement à Wallis et Futuna doit tenir compte de fortes spécificités ». Il faut donc tout un travail d'adaptation judicieuse des programmes, en concertation permanente entre professeurs. Ils ont un atout à exploiter, l'avantage de travailler dans des établissements de petite taille et, de surcroît, proches les uns des autres. Ces atouts semblent bien loin d'être mis à profit !

Les travaux écrits ne sont pas séparables d'activités d'écriture comme la création de « recueil de nouvelles », tel l'excellent travail mené en cinquième au collège de Finemui-Teesi, *Lulutagi, le hibou qui pleure*, ou le recueil de contes en sixième au collège de Lano-Alofivai.

Proposition 8 : la presse et les clubs

Il faut développer l'activité d'écriture d'une part en interne, par le journal d'établissement, d'autre part en liaison avec la presse locale : serait-il si difficile de réserver dans *Le Fenua* des colonnes à des contributions de qualité émanant de collégiens ou de lycéens, sur la base de consignes précises, et cela de façon régulière ? Les TPE pourraient être associés à cette activité. Elle peut s'appuyer sur un levier : les professeurs du lycée témoignent en effet que les élèves ont « l'amour du mot » ; leur difficulté est d'articuler ces mots entre eux, cette activité pourrait les y aider.

Pour rompre d'autre part les effets de la discontinuité, en particulier sur la « vie culturelle » des établissements, il serait bon que les partants mettent sur pied des initiatives comme s'ils devaient en assurer la mise en oeuvre, que ce soit le théâtre, les « défi-lectures », les expositions, etc. Deux obstacles doivent être levés : d'une part, selon les témoignages des professeurs, ces activités accueillent aussi des élèves sans motivation, sauf à donner une note pour les motiver. Pourquoi pas ? Il conviendrait aussi, s'ils n'ont pas le sens de la gratuité, que ces activités leur apparaissent comme liées aux cours mêmes.

Au collège de Lano, par exemple, un « défi-lecture » a été organisé, sur des objectifs précis, « faire découvrir la littérature de jeunesse, stimuler le plaisir de lire », mais aussi « favoriser l'excellence », avec des retombées pour tous, « les différentes étapes du concours permettant à de nombreux élèves, selon les compétences de chacun en lecture, de profiter de l'action. Des élèves médiocres à l'écrit se révèlent de brillants finalistes à l'oral ».

D'autre part, ces activités ne sauraient être à la merci de la succession des professeurs. Le projet d'établissement peut donc les inscrire comme faisant partie de la vie et du rayonnement même de l'établissement, comme une nécessaire contribution à l'entretien d'un minimum de vie culturelle sur le territoire. Les professeurs qui se succèdent se trouveraient comme dans l'obligation morale de ne pas laisser en déshérence cet héritage.

Proposition 9 : les passerelles entre les deux mondes éducatifs

Autant de raisons, donc, pour renforcer systématiquement et inventer tous les types de liaisons possibles entre le CM2 et le collège, dont on a vu qu'ils n'appartenaient pas seulement à deux cycles, mais surtout à deux mondes.

Partage et exploitation de l'information

Il faudrait que les résultats des élèves fussent non seulement communiqués d'un cycle à l'autre, mais encore exploités ensemble, avec « la caution de la hiérarchie », comme le vœu en a été formulé dans une réunion. Notons, en effet, que les professeurs de collège souhaitent ardemment avoir l'aval, on n'ose dire la « bénédiction » du Vice-Rectorat pour des réunions de concertation.

Des échanges ont lieu, une année, entre telle école et tel collège, mais manquent la régularité et la durée. Une « convention de partenariat éducatif » a été solennellement signée en août 2002 entre le collège Finemui de Teesi et l'école de Malafo'ou, qui ouvre largement la voie, si l'on veut effectivement la faire passer dans les faits.

Est-il donc si difficile et si délicat de faire en sorte que les nouveaux professeurs se rendent assez tôt dans les écoles, et y retournent au moins avant leur départ ? Les conseils de cycle III existent, mais une fois arrivés en sixième, les élèves ne sont pas suivis selon les diagnostics portés à l'école primaire. On peut voir là une des raisons, et non la moindre, des abandons en sixième et cinquième.

Problématique des manuels

Il faudrait qu'un manuel de sixième fût conçu pour toutes les classes en fonction de ces réalités spécifiques, comme cela l'a été, semble-t-il, à Futuna pour l'histoire et géographie (discipline, disons-le au risque de déplaire, plusieurs fois citée comme référence).

Lors de la réunion avec les professeurs de collège de Wallis, l'idée s'est imposée d'assurer la cohérence des manuels d'une classe à l'autre, pour éviter d'inutiles adaptations des élèves changeant de classe.

Mais évoquer les manuels, c'est poser la question de leur coût, comme celle de tous les matériels pédagogiques soumis à de lourdes taxes à leur entrée sur le territoire. Les autorités territoriales peuvent-elles vouloir une diffusion de l'instruction et en grever les instruments de taxes ?

Il y a quelques années avait eu lieu un travail commun pour élaborer une continuité entre CM2 et sixième, en lettres, mathématiques, histoire et géographie ; il n'y a pas eu de suite : veut-on oui ou non assurer la continuité de ce genre d'expérience ? Est-il sûr que les professeurs de sixième aient une réelle connaissance des manuels en usage au CM2, comme *Bien lire à l'école*, *La langue française*, *Au pied de la lettre* ? Et ne peut-on travailler ensemble à bâtir des progressions en laissant aux professeurs de sixième ce qui peut être fait en sixième et en délestant le CM2 d'apprentissages (le passé simple) qui peuvent attendre le collège, tant que des aspects prioritaires (les marques du pluriel) ne sont pas réglés ?

Des travers communs

Une leçon de CM2 sur «sens propre et sens figuré » (école de Malaefo'ou) pose des problèmes que l'on retrouvera à l'identique en sixième. Soit les deux phrases « Les feuilles d'automne tombent en tourbillonnant / La nuit tombe très vite en hiver » : pour distinguer sens propre et sens figuré du verbe *tomber*, on demande si l'on a jamais vu la nuit *tomber*, et de même à propos du soleil qui *se couche*. (« Tu as déjà vu un soleil se coucher ? »). En rester là, c'est brider l'imagination des enfants, en tenant un discours pédagogique réducteur, qui détruit l'effet, même estompé, qui s'attache à l'emploi figuré et lexicalisé de ces verbes. Il y a là matière à s'inquiéter.

Initiation linguistique des nouveaux professeurs

L'effort de « passage » devrait commencer sans doute par une initiation obligatoire des professeurs nouvellement arrivés aux principales différences entre les langues vernaculaires et la langue véhiculaire, du point de vue de la morphologie, de la syntaxe et du vocabulaire. Les notions les plus élémentaires de l'espace ne sont pas les mêmes : parler à un élève du mot qui « vient avant » ou « après » un autre, c'est s'exposer à de graves malentendus, puisque « devant » et « derrière » sont relatifs au regard du sujet, « devant » désignant ce vers quoi mon regard se dirige. Ce sont donc plusieurs disciplines qui exigent ces conversions, la géométrie comme la grammaire, la numérotation comme l'EPS.

Il faut donc travailler à un état des « interférences » entre le français et les langues vernaculaires, à un état des « difficultés propres au français les plus fréquemment source d'erreur, indépendamment des interférences », comme le suggère un document du collège de Sisia-Ono, qui propose quelques exemples de confusions phonologiques et de « diglossie », la perversion du bilinguisme.

Ce pourrait être l'occasion d'un apprivoisement réciproque de ces deux mondes, si dans l'initiation dont on parle étaient impliqués, comme volontaires, des maîtres du premier degré, qui, en retour, pourraient bénéficier de la compétence des professeurs métropolitains en matière de littérature pour la jeunesse, par exemple.

Proposition 10 : pédagogie individualisée de l'oral et contage

Conjugaison et orthographe *paraissent* assimilées, quant à leur mise en oeuvre ? ... Les résultats des évaluations de sixième montrent par exemple l'écart entre le maniement mécanique de la langue et la production de raisonnements. On reviendra à la formule citée plus haut : « l'axe essentiel de la remédiation est bien de créer des situations réelles de communication, favorisant la maîtrise de structures linguistiques actives, et non seulement passives ». On répète pourtant que l'on est dans une civilisation de l'oral ... Mais il est question ici de la prise de parole *individuelle*.

La prise de parole individuelle

L'élève, insistons sur le singulier, a de grandes difficultés à formuler ses propos, dès que l'on sort de la réponse collective à une question dite « fermée » ou qui appelle la récitation par coeur. On note de façon analogue l'importance prise par le travail de copie, tout aussi illusoire, les élèves pouvant recopier tout en étant incapables de formuler un énoncé ayant du sens en fonction de telle situation d'énonciation.

Il faut donc systématiquement favoriser la prise de parole individuelle, en se donnant le temps d'obtenir des phrases complètes : combien de phrases complètes, en effet, les élèves auront-ils exprimées dans toute une scolarité au collège ? Ne pourrait-on, comme cela a été proposé par un collègue, bloquer en début d'année scolaire toute une période d'entraînement individualisé intensif à l'oral ?

Restaurer le contage

Un des moyens de ne pas rompre avec la civilisation de l'oral serait de redonner au contage toute sa place, qui va se perdant. Dans le cadre même des programmes du collège, on peut mettre l'accent délibérément sur l'art de conter, et pas seulement sur le conte, on peut l'adosser à la connaissance par les élèves des traditions de contage. On reprendra la formule de Madame JUSTOME, «intégrer et exploiter comme supports pédagogiques les productions locales permettant une reconnaissance de l'identité futunienne ». Les missionnaires ont laissé des traces de jeux scéniques : avaient-ils un enracinement ? Valent-ils la peine d'être exhumés ?

Il faudrait faire vivre d'autant plus le conte et le contage qu'il n'est pas aisé d'organiser une vie de clubs dans les établissements, en raison notamment de deux fortes contraintes de temps, le ramassage scolaire d'une part, la tombée de la nuit à une heure où en métropole on peut encore être au collège. Tout en étant intégrés aux programmes et dans le droit fil du cours, le conte et le contage se prêtent aussi à des activités qui le prolongent, en faisant appel au mime et au chant.

Le conte est manifestement un point sur lequel les maîtres du premier degré et les professeurs de collège peuvent aisément se retrouver. Il n'est que de consulter en effet le cahier-procès verbal des réunions du conseil des maîtres à l'école de Malaetoli pour se rendre compte combien les questions posées ici à propos de séances sur les contes sont pertinentes pour le collège ! On note les aspects suivants : « compréhension du conte par les élèves après lecture par le professeur », « façon de le raconter », « dramatisation du conte », « découpage du conte », « travail de la structure narrative ».

Proposition 11 : livre ou photocopie ?

Un aspect urgent de ces liaisons est la diffusion à l'école primaire de la littérature, absente, on l'a vu, de la pratique du français. La visite d'une « bibliothèque » d'école primaire, et pas n'importe laquelle, s'apparente à celle d'un grenier où l'on aurait entassé des volumes au rebut ! La différence éclate avec une bibliothèque de collège, même modeste. Toute une éducation au livre comme objet, objet désirable d'abord, devrait se mettre en place, sans être entravée par des discours sur la fragilité du livre, exposé à la fois à une forte hygrométrie et à l'incurie des familles, ainsi qu'à la configuration des *falé*, habitations à pièce commune. L'évolution peu à peu de l'habitat, à Wallis du moins, ne modifie-t-elle pas les conditions du comportement à l'égard du matériel scolaire mis à la disposition des élèves ?

En tout cas, une priorité est de mettre un terme dans l'enseignement primaire à la pratique, habituelle, paresseuse et coûteuse de la photocopie : beaucoup de papier jetable, mais pas de livres. Il est vrai que les photocopieuses permettent d'employer des instituteurs retirés des classes, mais on ne saurait justifier par là la pérennisation de la photocopie à outrance érigée en méthode d'enseignement. Des chiffres des dépenses de photocopies ont été demandés à la DEC, ils montrent en effet les sommes gaspillées en reprographie reproduite elle-même d'année en année, et qui permettraient de se constituer un fonds : avec

un nombre d'élèves, on l'a vu, en diminution sensible, on passe de 25000-30000 photocopies en 1999 à 70000 environ en 2003 !

Ces pratiques contredisent les instructions des nouveaux programmes, qui prévoient deux heures quotidiennes de lecture et d'écriture, ce qui suppose une continuité, incompatible avec le régime de la feuille volante. En outre, ce recours indiscret à la feuille volante (le mot dit bien ce qu'il veut dire) entretient insidieusement tout un état d'esprit : habitude du « zapping », ignorance du sens des progressions et des continuités, manque d'éducation au travail dans la durée, ignorance de la symbolique forte de ce que l'on appelle justement un *volume*. Sûrement, il existe des risques importants de détérioration du livre à la maison ; mais c'est l'occasion de développer une éducation au livre, à commencer par les parents, et aussi d'intéresser les adultes à cet objet nouveau dans le monde familial, au lieu de le repousser à distance dans une autre sphère .

Proposition 12 : une politique du livre

Plus généralement, il faut inventer une politique du livre dans les établissements mêmes, mais aussi à l'extérieur. Sans doute, cela va-t-il à rebours des traditions locales centrées sur l'oral. On objecte aussi que dans le *fale*, livré à une forte hygrométrie, le livre moisit (dans tous les sens du terme). Mais ce discours n'est-il pas dû à la fascination, comme on le relevait plus haut, pour les images traditionnelles des îles ? A Wallis du moins, l'habitat évolue et l'on peut parier sur de meilleures conditions de conservation, d'autre part, le nombre de personnes passées par le collège, voire par le lycée augmente.

Renforcer la place des documentalistes

Elle suppose que dans les établissements soit pleinement reconnus par les professeurs et par la vie scolaire la place et le caractère spécifiques des documentalistes : il semble bien qu'il y ait des progrès à faire pour arriver à cette reconnaissance. Incite-t-on assez les élèves à y venir travailler méthodiquement ? Au collège, il semble que les CDI soient sous-employés, les documentalistes estimant que l'on donne très peu de petites recherches à faire. Les documentalistes ont pourtant ici un rôle éducatif important à jouer, puisqu'on n'est pas dans une société qui valorise l'écrit. Pour apprivoiser au livre, il faut donc apprivoiser des élèves qui, faute des mots pour demander, renoncent à demander. Les témoignages des documentalistes convergent : l'approche, au sens le plus physique, du livre se heurte à un obstacle linguistique, le vocabulaire même de l'« emprunt », de la « restitution » du livre n'ayant pas son équivalent en wallisien. La maîtrise de la langue est bien l'affaire de tous.

Or, il faut y insister, en l'absence d'institutions culturelles, les bibliothèques et CDI devraient être les fers de lance d'une politique visant à ouvrir les établissements pour leur faire remplir une fonction culturelle. C'est ici en particulier que peut se développer le contact individuel avec l'objet livre (on note avec plaisir que les volumes lus pour le « défi-lecture » sont de « grande qualité, tous les ans des livres neufs sont choisis »).

Mais en admettant que l'on emprunte des livres, les lit-on ? Il faut trouver les moyens de vérifier si les livres sont effectivement lus, cela suppose un travail suivi et confiant entre documentalistes et professeurs.

Au lycée, s'il y a des dictionnaires au CDI, il en manque dans les classes mêmes.

Faire vivre « L'île aux trésors »

A Mata'Utu, il existe, semble-t-il, une bibliothèque, « L'île aux trésors » mais ces « trésors » semblent bien difficiles d'accès : une rencontre avec les sept élèves de terminale L a fait apparaître l'incertitude relative à ses horaires d'ouverture, voire l'ignorance même de son existence et quant à ses horaires d'ouverture, c'est l'incertitude ; ce qui est certain, c'est qu'elle manque de bénévoles. A cet égard, nous avons suggéré à ces élèves « littéraires » qu'ils pourraient eux tout particulièrement prendre quelque responsabilité ... Et si l'internat du lycée met à la disposition des élèves en libre accès continuels des livres, le fonds, d'après ces mêmes élèves, est obsolète. On rejoint ici l'impression laissée pas la « bibliothèque-décharge » d'une importante école primaire.

Mais par « politique du livre », on n'entend pas seulement le développement de lieux de lecture individuelle et silencieuse. Il faudrait revivifier la tradition du contage, qui est en train, semble-t-il, de mourir, avec toute sorte de conséquences sur le lien entre les générations, sur la mémoire culturelle des îles, sur la création littéraire elle-même.

On vient d'évoquer le bénévolat. Il est vrai que la notion même de bénévolat pose problème ici : s'il y a bénévolat, en effet, c'est qu'il y a une tâche à remplir, s'il y a une tâche à remplir, il y a un emploi à créer, que le bénévole va en quelque sorte usurper.

Proposition 13 : des ateliers de pratique de la langue

Il faut réfléchir à la possibilité d'établir un réseau d'ateliers de pratique de la langue, à destination des élèves, en premier lieu. Mais pourquoi pas des parents aussi, en raison, on l'a vu en préambule, du changement des mentalités dû à la fréquentation désormais bien plus large du collège ? Il faut tirer parti autant que possible des conditions nouvelles que crée dans les deux îles la prolongation de l'instruction : de tels ateliers permettraient aux parents d'entretenir leurs acquis linguistiques, de les renforcer, tout en les mettant en situation de stimuler leurs enfants. Cela suppose l'ouverture plus grande des CDI, qui sont les lieux les plus à même d'accueillir ces ateliers (dictionnaires, livres, ordinateurs).

Une question revient ici : oui, le français est très peu pratiqué en dehors des établissements, mais il est des parents pour comprendre que la réussite passe par sa maîtrise le plus tôt possible. Sans doute devrait-on s'assurer s'il n'y en a pas davantage qu'on ne le dit. Est-on sûr, en effet, qu'il n'y a pas chez ceux, gens modestes, qui attendent beaucoup d'une plus grande pratique quotidienne comme une sorte de crainte de le dire ?

Proposition 14 : une chance pour le latin à Wallis

Le nombre de latinistes en collège à Wallis, 145, (il n'est pas proposé à Futuna) est satisfaisant au regard de bien des circonscriptions ou bassins en métropole.

Il importe de prendre et de faire respecter toutes les mesures propres à maintenir un tel chiffre, et même à l'accroître. Il est donc tout à fait souhaitable d'une part qu'en cinquième le latin soit proposé au plus grand nombre d'élèves, d'autre part que les élèves qui s'engagent puissent avoir un cursus complet, et que l'enseignement du latin puisse être offert en terminale à la rentrée 2004 : on a pu juger, en effet, de l'intérêt et du sérieux des élèves de première, dont la majorité a commencé en seconde, puisqu'elle vient de Futuna, où le latin n'est pas proposé.

Dans le contexte qui est celui du territoire, le latin fait particulièrement la preuve de son rôle d'adjuvant essentiel pour la maîtrise de la langue. Mais il faut, à chaque cours, du collège à la classe de première, saisir les occasions d'enrichir le vocabulaire français des élèves à partir du latin. Comme dans les cours de français, trop d'occasions manquées ! Il importe aussi que les professeurs soient plus attentifs à travailler dans le cadre des nouveaux programmes, où l'équilibre se fait entre étude du latin et étude du monde romain, l'un menant à l'autre, alors que ces deux aspects paraissent plutôt juxtaposés.

Les difficultés de passage entre deux mondes signalées au début du rapport sont à cet égard une chance extraordinaire à saisir. En effet, les rapports de distance entre la culture de Wallis et le monde de la métropole, si lointain, sont à mettre en regard de la distance entre Rome et nous : ils doivent être des leviers puissants pour former à une réflexion sur l'altérité dès le collège.

Proposition 15 : des bourses, mais pour quelles études ?

Pour reprendre les termes mêmes du Vice-Recteur (« Quel projet pour la jeunesse de Wallis et Futuna ? »), « une politique d'orientation plus affinée et plus efficace pour réduire les taux d'échecs observés en fin de cursus, notamment dans les premiers cycles universitaires ou post-bac, notamment par la création et le développement d'un service d'information et d'orientation ». Mais cela suppose d'abord que l'on proclame haut et fort durant tout le cursus que la cooptation n'est plus la solution, mais la voie des concours.

La question des bourses mérite à elle seule un examen particulier. Il devrait en considérer tous les aspects, financiers, mais aussi pédagogiques. Il devrait intégrer ce problème, car c'en est un, et grave, dans une réflexion d'ensemble « sur les finalités de l'enseignement secondaire et professionnel et les solutions envisageables à l'emploi des jeunes (besoins, débouchés, formations) dans laquelle les élus éclaireraient les grands choix et le type de développement souhaitable pour le Territoire », pour reprendre les termes d'un rapport antérieur de Bernard GOSSOT.

On note une première, un « carrefour des métiers », où les armées, notamment, proposent des carrières.

Déjà, par un accord entre le Vice-Rectorat et le Directeur de l'IUFM, une formation est offerte durant six mois pour se préparer à entrer et dans les études supérieures et dans la société métropolitaine : cela va des compléments disciplinaires spécifiques à l'aide à la définition d'un projet personnel. En même temps, une partie d'entre eux sert comme surveillants ou aides dans les CAS. Que ce soit dans l'ancienne formule ou dans la nouvelle, les moyennes à l'écrit de l'épreuve anticipée de français sont faibles, si les bacheliers veulent entreprendre des études supérieures. Leur formation complémentaire devrait donc renforcer les bases en français, à la fois pour tous et selon les études envisagées par chacun.

Cependant, le problème reste posé du suivi de ces frêles étudiants en France, qui ont besoin particulièrement d'un encadrement pédagogique strict et d'une éducation véritable à l'effort. La cause majeure de l'échec dominant des étudiants wallisiens est, semble-t-il, le manque de concentration sur leur travail, sollicités qu'ils sont par tout un entourage de parents ou d'amis porté à « faire la fête » ensemble. Le Vice-Rectorat a pris des contacts avec l'Académie de Lyon, qui serait une « Académie d'accueil » pour les Wallisiens et Futuniens, dans une forme de continuité, puisque les PP maristes de Lyon seraient en quelque sorte leurs garants. On a pensé aussi à Toulouse et Angers.

Le cadre général des classes préparatoires de première année aux grandes écoles ne serait-il pas adapté, du moins pour les meilleurs ou les plus motivés ? A condition de choisir, en lettres par exemple, des classes de première année à effectifs réduits, avec internat, et d'un niveau qui permette d'accueillir des élèves venus des îles. On peut imaginer aussi de bloquer à la Cité Universitaire un contingent de chambres, avec tutorat strict sur place. Mais on ne peut continuer à payer des bourses pour si peu de résultats, et un gâchis indéniable.

Proposition 16 : développer la filière sportive de haut niveau

Il faut proposer à des élèves très doués pour certaines disciplines de pouvoir venir en métropole s'entraîner au plus haut niveau, mais à condition, on l'a vu, de souscrire à une sorte d'engagement moral : travailler dès leur scolarité dans les îles, puis en métropole même, à élever d'autant leur niveau linguistique, sachant qu'ils peuvent être amenés à représenter la France dans des rencontres internationales.

De façon plus générale, cette filière serait un levier pour développer un encadrement sportif qui fait actuellement défaut, comme fait défaut un encadrement culturel. Autant d'aspects de ce que l'on appellerait ailleurs une « politique de la ville ».

Il n'est pas indifférent que l'Education nationale, vu sa place dans le territoire, s'en préoccupe. Peut-elle susciter des structures associatives, qui ont un rôle à remplir quand on sait combien la consommation d'alcool les fins de semaine peut faire de ravages ?

Proposition 17 : créer un « Centre » culturel

En attendant la réalisation d'un projet culturel plus ambitieux, auquel M. le Sénateur est très attaché, les collèges et le lycée ne pourraient-ils devenir des lieux de culture, ouverts aux parents ?

Cela n'exonère pas de réfléchir sérieusement, et par son intermédiaire tout particulièrement, à l'implication de l'Assemblée territoriale dans une véritable politique culturelle, en partenariat, s'il est possible, avec l'Education nationale. Le centre culturel serait un « centre », à partir duquel les livres et autres supports pourraient circuler, que les villages, pour l'instant, ne sont pas en mesure de garder.

Ce centre culturel serait intimement lié à la création de deux institutions culturelles dont la commission des affaires culturelles de l'Assemblée territoriale nous a entretenus longuement, l'Académie wallisienne et l'Académie futunienne, selon le projet de délibération portant création des deux académies. Ce projet, à l'évidence interministériel tout à fait digne d'intérêt ne peut pas laisser indifférent l'Education nationale par ses enjeux.

A l'article 2 du titre I ce projet assigne aux deux institutions les tâches de « normaliser le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe », d'en « étudier les origines, l'évolution ou la parenté avec d'autres langues parlées dans le Pacifique », d'« encourager et de soutenir l'enseignement généralisé de la langue wallisienne et de la langue futunienne », mais aussi « de veiller à l'utilisation correcte de la langue wallisienne ou futunienne dans toutes les formes d'expression ». C'est seulement une fois remplie cette tâche de normalisation, pas avant, que pourrait être envisagée la création d'une option de langues vernaculaires au baccalauréat. On note aussi que l'un des buts de ces académies serait de traduire en langues vernaculaires la littérature mondiale.

Celles-ci sont présentées par l'Assemblée comme « patrimoine wallisien et futunien qui doit être sauvegardé comme appartenant au patrimoine français, au même titre que le basque et le breton » ? C'est dire combien cette notion de « centre culturel » peut se prêter à des malentendus.

Elle oblige, dès maintenant en tout cas à ne pas éluder un enjeu de l'enseignement des lettres, au lycée en particulier. Dans une société très traditionnelle et religieuse, les professeurs ont-ils mission de faire évoluer les esprits par la littérature, notamment par l'étude des textes dits « des Lumières », à cause des analogies ou ressemblances possibles entre eux-mêmes et les « philosophes » d'un côté, les pouvoirs traditionnels de l'autre ? Car « le regard critique n'existe pas » ici, pour reprendre une expression entendue, et les élèves « jouent de tout ». Certains professeurs du lycée avouent être « mal à l'aise » devant ces confrontations de civilisations.

Peut-on parler enfin de meilleure maîtrise de la langue et en laisser la charge uniquement à l'Éducation nationale ?

Voilà un territoire français, en effet, privé de « France Musiques » et de « France Culture ». Il faut demander à RFO, ou plutôt à TDF, au nom du service public et au plus haut niveau, de relayer l'effort de l'Éducation nationale pour favoriser la pratique de la langue en dehors des établissements scolaires. On ne se prononcera pas ici, ce n'était pas notre mission, sur l'expérimentation de l'enseignement en langues vernaculaires à la maternelle, et sur les premiers résultats aux évaluations comparatives des élèves de CE2 selon qu'ils sont passés par les classes avec ou par les classes sans : pour l'instant, il n'y a rien de probant, au contraire, les résultats escomptés au nom de positions de principe sont à attendre. Mais n'y a-t-il pas des malentendus sur les justifications théoriques que l'on s'efforce d'en donner et sur les fonctions qu'on lui assigne ? Est-ce pour mieux maîtriser le français ? Est-ce comme « langue d'accompagnement » pour faire comprendre les consignes, est-ce comme langue du cours même ? Et quelles articulations à terme veut-on entre les deux cultures, et veut-on des articulations ?

CHAPITRE IV

ANALYSE DE L'ORGANISATION ET DU FONCTIONNEMENT ADMINISTRATIF ET FINANCIER DU SECOND DEGRÉ

I LA CARTE DES FORMATIONS PROFESSIONNELLES

Elle nécessite une réflexion compte tenu de la faiblesse du marché de l'emploi, l'absence de poursuites d'études sur place en BTS et des difficultés de poursuites d'études en Nouvelle Calédonie.

Actuellement l'offre de formation professionnelle est limitée et spécifique. Elle répond aux besoins de l'économie locale. Mais l'avenir des jeunes, s'ils veulent exercer une activité professionnelle doit être préparé en leur offrant des compétences leur permettant de s'insérer professionnellement en Nouvelle Calédonie, mais plus sûrement en métropole.

Une structure de formation professionnelle qui répond aux besoins de l'économie locale.

Chaque année 220 à 240 élèves demandent à suivre une formation professionnelle pour une capacité d'accueil de 200 places.

Les formations proposées sont:

BEP

- Carrières Sanitaires et Sociales
- Hôtellerie restauration
- Métiers du secrétariat
- Métiers de la comptabilité
- Maintenance de véhicules automobiles
- Electrotechnique
- Peinture finitions revêtements

BEP

- Agricole

CAP

- Métallerie
- Maintenance mécanique véhicules
- Maintenance des bâtiments de collectivité

CAPD

- Construction entretien du bâtiment
- Fabrication entretien mécanique
- Génie rural
- Gestion entretien des petites exploitations rurales

Les CAPD constituent une spécificité locale. Ces certificats d'aptitude au développement local, sont préparés en quatre ans (deux années préparatoires et deux années de formation professionnelle) dans des CETAD (Centres d'enseignement aux techniques appropriées au développement) qui sont rattachés à des collèges. Il existe une structure comparable en Polynésie les ALEP. Il s'agit de diplômes de niveau V Il y a actuellement trois CETAD, un quatrième ouvrira à la rentrée 2004.

Ils sont proposés aux élèves qui ne peuvent pas accéder positivement au collège. Il s'agit pour les élèves et leur familles d'une orientation positive.

A côté de ces formations le lycée possède un bac STT et un bac PRO secrétariat

L'offre de formation professionnelle devrait être élargie soit sur le territoire, soit en métropole.

Le panel de l'offre et son niveau sont trop limités.

Plusieurs domaines ne sont pas couverts, les détériorations dans les écoles du premier degré en sont le témoignage.

Citons quelques exemples qui devraient nourrir la réflexion dont certain découlent des perspectives d'évolution figurant dans la convention de développement 2003-2007.

Il s'agit des domaines de l'électricité bâtiment, frigoriste-climatisation, maintenance informatique, maintenance des extincteurs (nous rappelons qu'aucun extincteur n'est en état de fonctionnement sur le territoire), reconversion des déchets (actuellement ils sont jetés dans la mer), la pêche, la réparation de bateaux.

Il serait souhaitable d'engager une réflexion sur l'élevage car toute la viande est importée. Il semblerait que seule la mission catholique élève quelques vaches. Il n'y a pas de facteurs ni d'auto écoles.

Le niveau est trop restreint.

Après le BEP il n'y a qu'un seul BAC PRO. Après le bac il n'y a aucune poursuite d'études.

La plupart des élèves cherchent à poursuivent en Nouvelle-Calédonie car ils y ont très souvent de la famille. Mais force est de constater qu'ils sont très rarement admis dans les lycées publics. Ils sont donc contraints de poursuivre dans des lycées privés.

D'autres, à l'aide de bourses régionales, s'inscrivent dans des universités métropolitaines. Mais les résultats sont très mauvais.

L'avenir professionnel des élèves qui s'engagent vers des études se situe pour la quasi-totalité d'entre eux en dehors du territoire et certainement en dehors également de la Nouvelle-Calédonie en raison des problèmes ethniques qu'il y a entre les deux communautés. L'avenir se situe donc en métropole.

Dans ces conditions deux voies doivent être explorées simultanément :

- l'une visant à ouvrir de nouvelles formations professionnelles en liaison avec les activités nouvelles que le territoire veut développer ;
- l'autre reposant sur des partenariats avec quelques universités où un accueil personnalisé serait réservé à ces étudiants qui sont "complètement perdus lorsqu'ils sont seuls en métropole". Actuellement la baisse des effectifs d'étudiants conduit les universités à chercher à recruter des étudiants étrangers. La mission de service public voudrait qu'il leur soit demandé de prévoir un accueil sur mesure pour les étudiants français originaires des territoires d'Outre-Mer. Le vice-recteur a monté des partenariats avec l'académie de Lyon.

II LES INTERNATS

Les élèves du lycée qui souhaitent être internes ont le choix entre deux formules, l'internat public au lycée et l'internat catholique géré par la mission catholique. Dans les deux cas la pension et la demi-pension sont totalement gratuites pour les familles quel que soit le montant des revenus ce qui dans certains cas est choquant.

Dans l'internat public (34 garçons, 41 filles) les conditions matérielles sont déplorables (cf. supra) mais les conditions de vie sont semblables à la métropole, le nettoyage est effectué par le personnel de service.

Dans l'internat catholique une centaine d'élèves est dans un unique dortoir où les issues des secours sont obstruées par des lits, le plafond recouvert de plaques de fibrociment amianté va être changé, les commodités et sanitaires en nombre limités aujourd'hui sont en cours de remplacement, les nouveaux seront quasiment luxueux. Les internes sont très encadrés et ils doivent participer aux tâches d'entretien.

III LES BÂTIMENTS

De grosses difficultés existent également dans le second degré où des risques d'accident sont à craindre. Il y a dans ces deux cas des mesures urgentes à engager qui seront longues à mettre en œuvre compte tenu des délais nécessaires dans ce territoire qui possède peu d'entreprises et où tous les matériaux doivent être importés.

Sur les cinq établissements du second degré (un lycée et six collèges), deux d'entre eux, le lycée de Wallis et le collège de Sisia à Futuna, sont dans une situation très critique.

Le lycée

Il a été construit il y a dix ans par une entreprise filiale de la société Bouygues qui depuis a été placée en faillite. Il a pâti de défauts de conception et de défaillances importantes au niveau de la maintenance.

Le bâtiment de l'internat est le plus délabré, les toitures exposées au vent et à la mer sont très détériorées ; il se produit des phénomènes d'électrophorèse qui viennent corroder la charpente. En outre, tous les sous-forgets sont à reprendre. Au rez-de-chaussée de l'internat les blocs sanitaires sont fermés depuis plusieurs années ; il ne subsiste dans cet établissement qu'un seul bloc sanitaire pour 600 élèves dont 75 internes, venant de Futuna, accueillis gratuitement (34 garçons et 41 filles) qui ne quittent le lycée qu'aux vacances en raison du prix élevé du billet d'avion.

Il est inadmissible de laisser des jeunes vivre dans de telles conditions d'insalubrité. L'établissement fait ce qu'il peut. Dans le cadre stages des sections professionnelles, la peinture des chambres a été entreprise. C'est méritoire, mais ces efforts resteront vains si au préalable le bâtiment n'est pas mis hors d'eau.

La toiture est la réfection prioritaire, mais à côté de cela doivent être réparés :

- les pompes des fosses septiques hors service,
- la mise aux normes électriques recommandées par VERITAS,
- les faux plafonds,
- l'installation électrique et les paillasses des laboratoires, ainsi que le local de conservation des produits chimiques qui est tout à fait inadapté,
- le système d'alarme de l'externat qui est hors d'usage.

Il s'agit d'une grosse opération dont le coût est estimé par les spécialistes à plus de 3 000 000 d'euros.

Le collège de Sisia à Futuna

Lors de séisme de 1993, un des bâtiments a bougé et les conséquences sur la structure sont visibles à l'œil nu. Il accueille la vie scolaire, une salle informatique et un centre de documentation. Personne au niveau local ne veut et ne peut se prononcer sur la dangerosité éventuelle dudit bâtiment. Seule une étude faite par un expert sur la structure permettrait de dire s'il est possible de la consolider ou s'il faut abattre ce bâtiment. **Il est urgent de diligenter une telle étude.**

Il faut en tout état de cause que les travaux programmés de construction des deux salles supplémentaires et celles du CETAD commencent rapidement car ils pourront le cas échéant être utilisés dans une opération en tiroir pour libérer le bâtiment dangereux.

Le collège de Lano à Wallis

Des travaux importants de réfection sont à faire mais il ne peuvent être financés actuellement par les crédits de fonctionnement du collège qui sont insuffisants.

Bernard GOSSOT
Inspecteur général de
l'éducation nationale

Patrice SOLER
Inspecteur général de
l'éducation nationale

Daniel VIMONT
Inspecteur général de
l'administration de
l'éducation nationale et de la
recherche