



**HAL**  
open science

## Les langues océaniques et le-s plurilinguisme-s

Véronique Fillol

► **To cite this version:**

Véronique Fillol. Les langues océaniques et le-s plurilinguisme-s. Etudes en didactique des langues, 2017, Représentations & stéréotypes, 28, pp.136-148. hal-04035277

**HAL Id: hal-04035277**

**<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04035277v1>**

Submitted on 17 Mar 2023

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

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



## Introduction

Cette contribution est une présentation synthétique d'un travail croisé de recherche et de formation d'enseignants de langues en Nouvelle-Calédonie. C'est ma fonction d'enseignante-chercheuse et formatrice en sociolinguistique et didactique qui m'a conduite à chercher à décrire le contexte sociolinguistique calédonien, favorisant l'émergence d'une compréhension de la situation postcoloniale où le multilinguisme perdrait son exceptionnalité et le monolinguisme sa normalité, de façon à construire pas à pas une didactique du français contextualisée.

Après une synthèse des résultats d'enquêtes et d'analyses sociolinguistiques sur les représentations linguistiques des langues océaniques et du français, je proposerai un inventaire de quelques stéréotypes en matière d'éducation bilingue/plurilingue qui circulent en contexte scolaire en Nouvelle-Calédonie et plus généralement dans l'Outre-mer français. J'évoquerai enfin quelques actions en formation visant à modifier les représentations sur les langues, développer la bienveillance linguistique<sup>1</sup> et favoriser des réflexions didactiques (micro)contextualisées.

## Étude des représentations sociolinguistiques en Nouvelle-Calédonie

Si les notions de "lieux communs", ou "stéréotypes" ou "représentations" sont elles-mêmes des clichés (Fillol, 2001) dans les sciences humaines et sociales, ces notions n'en sont pas moins utiles et pertinentes comme outils d'analyse mais aussi comme objet scientifique.

Du stéréotype comme jugement de valeur, du stéréotype comme "moindre coût cognitif", on est passé progressivement, grâce aux travaux des sciences du langage, de la psychologie sociale, de la psychologie cognitive, au stéréotype comme objet scientifique, ou encore aux traitements du stéréotype dans le domaine éducatif et dans un secteur particulièrement exposé: celui de l'enseignement/apprentissage des langues-cultures (Boyer, 2007).

---

<sup>1</sup> Notion développée par Annemarie Dinvaux (2016).

Le langage peut apparaître à deux titres: d’abord comme lieu d’existence des représentations et, dans la perspective qui nous intéresse, comme objet possible de représentations.

En sociolinguistique, on reconnaît depuis longtemps l’importance de la prise en compte des représentations des langues des acteurs dans lesquelles ils évoluent (Calvet, 2000; Matthey, 2000; Maurer, 2013), langues de la famille, de l’entourage, du terrain scolaire.

Car les langues connues, entendues, apprises, etc., s’organisent selon des rapports de force, des jeux de relations, des combinaisons parfois, auxquels font écho les comportements langagiers, les attitudes linguistiques et les représentations sur les langues (Razafimandimbimanana & Blanchet, 2011).

Convaincue de l’importance des représentations sociales des langues dans le domaine de la didactique et observant rapidement sur le “terrain scolaire” calédonien le décalage entre le discours symbolique de reconnaissance des langues kanak et les discours ordinaires, l’analyse des représentations des langues océaniques et du français à plusieurs points de la société (acteurs institutionnels, décideurs, médias, chercheurs, enseignants, parents d’élèves, etc.) m’a paru d’un point de vue sociolinguistique et sociosémiotique particulièrement signifiant, par conséquent un objectif et objet de recherche à construire.

Pour répondre aux objectifs du premier programme de recherche sociolinguistique, “Pratiques linguistiques en Nouvelle-Calédonie”, mais aussi par nécessité de recueillir des données de terrain (pratiques plurilingues et pratiques de classe) utiles pour la formation initiale et continue des enseignants, j’ai tout d’abord cherché à analyser les représentations des langues en présence par la population, et eu égard à la reconnaissance symbolique récente (Accord de Nouméa, 1998), je me suis focalisée sur les représentations du français et des langues kanak dans le cadre scolaire.

Notre<sup>2</sup> première analyse sociolinguistique des représentations des langues auprès des acteurs du système éducatif a permis d’identifier ce que nous avons appelé un “compromis” en matière de langues-cultures à l’école et qui est une véritable impasse du point de vue didactique/pédagogique: on valorise le français en tant que seule langue d’enseignement, langue-vecteur d’apprentissage, outil de transmission des savoirs et on tolère les langues kanak comme manifestations de la culture (Fillol & Vernaudeau, 2004).

Ce “compromis” a été traduit dans le curriculum (Accord de Nouméa) par un enseignement obligatoire de la culture océanique<sup>3</sup>, enseignement préconisé dès 2010 dans *Le Miroir du Débat* (Commission du Grand débat, 2011).

---

<sup>2</sup> Fillol & Vernaudeau, 2004.

<sup>3</sup> *Article 10-1*: La tolérance et l’ouverture à autrui sont promues par le développement d’une culture humaniste et la connaissance de l’histoire, de la culture et des langues des communautés de la Nouvelle-Calédonie, éléments de la réussite pour tous. À ce titre, un enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak est obligatoirement donné à chaque élève et, conformément à la délibération n° 77 du 28 septembre 2015 portant statut des établissements publics d’enseignement de la Nouvelle-Calédonie, une offre d’enseignement en langues kanak est

L'étude des représentations sociolinguistiques fait apparaître deux schèmes fondamentaux, communs à toutes les communautés linguistiques: une vision pragmatique des langues (Fillol & Colombel, 2014) et une vision identitaire. Cette polarisation – souligne Claire Colombel qui a approfondi l'analyse dans le cadre de sa thèse (2012) – est typique des contextes de conflits diglossiques, mais l'imaginaire communautaire produit ici un stéréotypage inhabituel. Toutes les communautés du territoire ont développé des représentations ambivalentes (ou double stéréotypage) sur la langue dominante (le français) et sur les langues ou variétés locales:

Les Calédoniens développent un “double - double stéréotypage”, chacune des langues de leurs répertoires est d'une part valorisée symboliquement sur un aspect et l'autre langue sur un autre aspect, avec une forme de réciprocité des oppositions.

	<b>Français</b>	<b>Langues océaniques</b>
<b>Réussite sociale</b>	<i>Représentations positives</i> C'est la seule langue qui permette de trouver un travail.	<i>Représentations négatives</i> Langues totalement inutiles aussi bien en N.-C. que dans le reste du monde.
<b>Culture, identité</b>	<i>Représentations négatives</i> Langue du luxe, imposée, ne véhicule aucune culture.	<i>Représentations positives</i> Langues des ancêtres, des racines, donc de l'identité.

#### **Organisation du double - double stéréotypage des langues en Nouvelle-Calédonie (Colombel, 2012: 161)**

La continuité dans les représentations, dans les discours épilinguistiques, anciens comme actuels, sur les langues océaniques éclaire la défiance à l'égard des langues océaniques, et des langues kanak (LK) en particulier, par leurs propres locuteurs.

Il semble que nous soyons au cœur de contradictions et tensions fortes entre le discours officiel de reconnaissance des LK (Accord de Nouméa) dans un contexte historique où le plurilinguisme est proposé comme valeur et comme projet par les politiques linguistiques et éducatives, au niveau national et supranational, et les discours ordinaires sur les langues océaniques et le français.

Au vu du contexte original<sup>4</sup>, et en particulier de l'introduction des langues kanak à l'école à compter de la rentrée scolaire 2006, il semblait pertinent de poser la question: “Est-il possible d'agir sur les représentations linguistiques?” (Calvet, 2000: 188) et si oui, comment? Cette question a constitué un fil rouge de nos investigations sociolinguistiques et un fil conducteur des actions de formation.

---

proposée dans chaque établissement. Délibération n° 106 relative à l'avenir de l'école calédonienne (du 15 janvier 2016) (C'est moi qui souligne).

<sup>4</sup> Transfert des compétences de l'État français au gouvernement calédonien en matière d'éducation pour ce qui nous concerne ici.

## ***De quelques stéréotypes sur le-s plurilinguisme-s et l'éducation bilingue***

“Bilinguisme”/ “plurilinguisme” = “échec scolaire”

De nombreux stéréotypes ou préjugés concernant le bilinguisme/plurilinguisme circulent en Europe (Gadet & Varro, 2006) mais aussi dans l’Outre-mer où le modèle scolaire unilingue a été “exporté”. Le bilinguisme serait responsable des difficultés scolaires des élèves. À titre d’exemple, nos étudiants de la licence Langues et Cultures Océaniques, lors d’une initiation à la sociolinguistique et dans le cadre d’un travail universitaire, problématisent leur recherche avec le postulat/constat de départ que “le bilinguisme est un problème”. Le bilinguisme/plurilinguisme est ainsi perçu comme un obstacle à l’appropriation du français, un obstacle à la réussite scolaire ou encore un obstacle au vivre-ensemble.

En Nouvelle-Calédonie, comme dans l’Outre-mer français, la langue française – selon l’idéologie monolingue assimilationniste – est opposée aux langues locales dans un rapport de concurrence: l’enseignement/apprentissage d’une langue kanak peut même être considéré comme un frein à la construction de la “maîtrise”<sup>5</sup> du français.

Outre la “non maîtrise” du français comme facteur déterminant de l’échec scolaire, on a tendance à réduire la question de l’échec scolaire des élèves océaniques à l’origine (ethnique) culturelle, représentations basées sur une vulgate de la théorie du handicap socioculturel (Salaün, 2005). L’extrait suivant illustre cette idéologie: les locuteurs de langues océaniques se voient refuser l’accès à un enseignement bilingue français/anglais:

Les enfants qui n’ont pas un français stabilisé n’ont pas pu être admis, précise [...] X<sup>6</sup>. Prendre un élève qui parle mal le français dans ce dispositif lui créerait des difficultés supplémentaires, ce qui n’est pas le but.

Nous mettons en parallèle ce constat avec la doxa récurrente et persistante des représentations du bi/plurilinguisme des élèves nouvellement arrivés en France ou encore des élèves plurilingues dans d’autres départements de métropole ou départements et territoires d’Outre-mer. Stéphanie Clerc à propos des ENAF<sup>7</sup> résume les principales représentations qu’elle a recensées dans de nombreuses écoles primaires en France:

Les habitudes d’apprentissage des élèves [...] seraient un frein à leur apprentissage [...] Leurs difficultés proviendraient, toujours selon les représentations récoltées, de l’absence d’un environnement culturel “porteur” à la maison. Cette représentation relevait du regard ethnocentré que Bernard Lahire analyse dans *L’invention de l’illettrisme* (1999), peu discuté dans les formations d’enseignants. Leurs difficultés, enfin seraient liées au manque de pratique de la langue française à la maison [...] (Clerc, 2011: 30).

Stéphanie Clerc souligne que “[c]es représentations de la langue familiale, obstacle, voire ‘handicap’”, Gabrielle Varro (1988) & Andrée Tabouret-Keller

<sup>5</sup> Notion idéologique pour Philippe Blanchet (2016: 63).

<sup>6</sup> X fait référence au nom de la ministre en charge de l’enseignement interviewée ici par le journal *Les Nouvelles Calédoniennes* à propos de l’ouverture d’une école bilingue français-anglais.

<sup>7</sup> Elèves nouvellement arrivés en France.

(1990) les notaient déjà dans leurs enquêtes à la fin des années 80 (Clerc, 2011: 30). Les écoles d’Outre-mer étant des prolongements de l’école française, il n’est pas surprenant de faire le même constat: le plurilinguisme est ainsi nié, ou reconnu et perçu comme un problème (Alby *et al.*, 2015). Tantôt, le bilinguisme est un problème car les langues en question sont trop proches (créoles et français par exemple), tantôt parce que les langues sont trop éloignées. On retrouve ainsi, depuis des décennies, en France et dans l’Outre-mer, le même regard sur les pratiques plurilingues minorées et/ou minorisées malgré toutes les recherches convergentes, micro et macro, sur le plurilinguisme (Cummins, 2014).

Enfin, à la diglossie ou pluridiglossie, fait écho une hiérarchisation des bilinguismes. Le terme même de “bilinguisme” (ou celui d’“école bilingue”) est par exemple utilisé presque exclusivement dans les discours des autorités pédagogiques ou discours journalistiques pour le bilinguisme français/anglais, mais jamais pour le bilinguisme drehu/français ou nengone/français ou païcî/français. Les écoles dites bilingues en Province Sud<sup>8</sup> viennent d’ailleurs concurrencer les quatorze écoles publiques de cette Province où sont enseignées une langue ou deux langues kanak. Nantes & Trimaille (2014) font le même constat pour le contexte métropolitain: le mot “bilinguisme” est employé en ce qui concerne certaines langues (anglais, espagnol, japonais) mais jamais pour l’arabe ou les langues africaines.

### *Quelle-s conception-s de l’éducation bilingue?*

Un autre stéréotype concernant une vision “comptable” du bilinguisme (Tabouret-Keller, 2011) – perception selon laquelle ce que le bilingue “gagnerait” d’un côté, il le “perdrait” de l’autre – apparaît dans les discours des enseignants ou dans ceux des élus à propos des écoles bilingues. Alors que l’évaluation externe du dispositif d’enseignement bilingue “langue kanak/français” pour le cycle 1 était positive, par conséquent en faveur d’une généralisation, le Rassemblement-UMP<sup>9</sup>, réticent à l’introduction des LK à l’école (élémentaire) a déposé un an plus tard, au Congrès de Nouvelle-Calédonie l’amendement suivant:

S’agissant de l’école élémentaire, aucune expérimentation n’a encore été faite ni a fortiori aucune validation pour savoir si la poursuite de l’enseignement des langues kanakes est souhaitable, dans l’intérêt de l’enfant.

Or la question importante qui se pose est précisément de savoir si cet enseignement ne va pas faire prendre du retard aux enfants concernés<sup>10</sup> notamment dans les matières fondamentales que sont le français et les mathématiques: quelle partie de ces enseignements ne seront pas faits en langue française: la conjugaison des verbes? le pluriel des adjectifs? les fractions? les pourcentages? [...]

---

<sup>8</sup> Seule province non indépendantiste.

<sup>9</sup> Le Rassemblement pour la Calédonie dans la France ou plus généralement Le Rassemblement qui se nommait jusqu’en 2004 Rassemblement pour la Calédonie dans la République (RPCR) puis de 2004 à 2014 Le Rassemblement-UMP est un parti politique français de Nouvelle-Calédonie fondé en juillet 1977 par Jacques Lafleur.

<sup>10</sup> Je souligne.

En conséquence, il vous est proposé un amendement selon lequel la poursuite de l'enseignement des langues kanakes à l'école n'entrera en vigueur qu'après qu'une expérimentation scientifique ait démontré son intérêt réel pour la réussite des enfants.<sup>11</sup>

En juillet 2016, soit dix ans plus tard, nous avons assisté au débat du Congrès, et les termes de la discussion et les représentations et idéologies linguistiques étaient strictement les mêmes. Selon ces représentations, l'apprentissage des langues est perçu comme cumulatif ou additif et le point commun avec ce qui précède est que les langues y sont toujours en concurrence avec une “bataille perdue d'avance” par les langues locales.

J'évoque ici la question de la conception du bilinguisme ou de l'éducation bilingue par les acteurs de l'école, mais les chercheurs sont aussi concernés. Dans le champ de la production scientifique, Molinié (2010: 103) nous rappelle que “se reproduisent également des représentations qui contribuent, elles aussi, à cloisonner les monolinguisms individuels et sociaux”). Il en va de la responsabilité de la linguistique contemporaine qui s'est construite, au moins jusqu'à la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, sur la base d'une idéologie fondamentalement monolingue. Dabène avait repéré les effets sur la didactique: “l'édifice théorique de la didactique des langues s'est fondamentalement articulée autour du paradigme de la double unicité” (Dabène, citée par Molinié, *ibid.*).

Une autre représentation consiste à définir le bilinguisme comme l'acquisition étagée des langues en insistant sur la condition selon laquelle un enfant ne pourrait parler “correctement” ou apprendre “correctement”<sup>12</sup> le français tant qu'il ne “maîtrise” pas sa première langue ou bien qu'un enfant ne peut pas apprendre l'anglais tant qu'il ne maîtrise pas le français:

Plus tôt l'enfant sera stabilisé dans sa langue maternelle et mieux il apprendra une nouvelle langue, en l'occurrence, le français [...] il faut donc que l'école soit à même de traiter ce problème de l'apprentissage correct du français (*Mwa Vée*<sup>13</sup>, entretien, n° 68: 7).

Ce type de propos répandu dans la classe politique et dans les médias, interpelle les chercheurs quant à leur responsabilité dans la transmission/transposition des savoirs sur le bilinguisme et l'enseignement bilingue.

On peut s'interroger sur les objectifs mêmes de ces dispositifs<sup>14</sup>. L'introduction des langues des élèves ne semble être défendue que si elle bénéficie

---

<sup>11</sup> On pourra consulter l'amendement et plus largement les termes du débat au lien suivant: [http://www.juridoc.gouv.nc/JuriDoc/JdJoDC.nsf/0/F71C4151D9DF91624B2574A9007B233C/\\$File/61-C.pdf?OpenElement](http://www.juridoc.gouv.nc/JuriDoc/JdJoDC.nsf/0/F71C4151D9DF91624B2574A9007B233C/$File/61-C.pdf?OpenElement).

<sup>12</sup> Autre idéologie dominante de l'école “française” (Blanchet, 2016).

<sup>13</sup> Ce numéro 68 (donné dans le texte) de la revue *Mwa Vée* (revue trimestrielle depuis mai 1993) est intitulé *Langues kanak, langues d'enseignement et de cultures* et est composé essentiellement d'entretiens avec des acteurs du système éducatif ou plus largement acteurs de la réforme vers une école plurilingue. Entretiens réalisés par Gérard Del Rio.

<sup>14</sup> Dans le cadre du programme ECOLPOM 2009/2012, le dispositif d'évaluation a été étendu dans une perspective comparative à la Polynésie française et à la Guyane et concernait spécifiquement l'évaluation de l'enseignement des langues dites locales au cycle 2.

au français qui doit rester, selon les membres de l'institution, le principal objectif. Qu'il s'agisse des enseignants ou des responsables institutionnels, on constate dans tous les cas que l'objectif doit être avant tout le français.

Si tu demandes à un enseignant qu'est-ce que tu attends de tes enfants... parler, lire écrire le ajië? À 80 à 99 % même des cas, ils vont choisir comme priorité, comme objectif la lecture en français, les réussites en langue française (Entretien avec un enseignant spécialisé, ECOLPOM<sup>15</sup>).

Dans le cadre de la première expérimentation de l'introduction des LK à l'école (2002-2004), la question de recherche initiale était très explicitement la suivante: "La prise en compte des langues maternelles favorise-t-elle l'appropriation du français?" (Nocus *et al.*, 2009). Nous avons eu ainsi la difficulté, voire l'impossibilité de "devoir répondre à une question dont nous ne validions pas les termes" (Muni Toke cité par Salaün & Vernaüdon, 2014: 169).

Tout se passe comme si les langues ultramarines ne pouvaient être enseignées pour elles-mêmes: l'acquisition d'une littéracie bilingue, par exemple, n'est de manière générale pas un objectif clairement affiché par l'institution scolaire. On apprend à lire et à écrire en français avant tout et, en ce sens, le bilinguisme ou le plurilinguisme des élèves n'est pas pris en compte pleinement, puisque seule la langue française semble compter aux yeux de l'institution, – et que seule sa maîtrise est véritablement tenue pour le signe de la réussite éducative dans son ensemble (Muni Toke, 2016: 45).

Nous rappellerons avec Cummins que:

Les programmes bilingues sont à l'origine d'importantes controverses dans certains pays car leur mise en œuvre affecte directement les statuts et les relations de pouvoir entre les groupes sociaux. L'opposition à l'éducation bilingue a néanmoins tendance à être très sélective. Elle se manifeste uniquement lorsque l'offre d'enseignement concerne la langue première (L1) d'élèves issus de minorités ou de groupes sociaux subordonnés (ex. communautés autochtones, hispanophones aux États-Unis, turcophones en Allemagne, etc.). Il n'y a pratiquement aucune controverse à propos de l'éducation bilingue ou de programmes d'immersion en langue seconde destinés à des enfants issus des groupes dominants. Par exemple, les programmes d'immersion en français pour élèves anglophones au Canada ont suscité très peu de polémique durant les cinquante dernières années car ils servaient les intérêts du groupe dominant. De même, en Europe et aux États-Unis, quand les élèves concernés sont issus du groupe dominant, l'éducation dans deux langues est perçue comme un enrichissement éducatif, une manière plus efficace d'enseigner des langues supplémentaires et d'accroître le capital culturel des élèves (Cummins, 2014: 44).

### ***De la nécessité de questionner les représentations, les concepts, l'idéologie monolingue et mono-normative en formation des enseignants***

Non seulement, la politique linguistique de l'ADN, n'a pas – pour l'heure – permis d'enrayer le conflit linguistique, mais le système scolaire français "exporté" contribue à renforcer l'hégémonie du français. Que faire? Comment modifier les représentations sur les langues? Est-ce possible?

---

<sup>15</sup> ECOLPOM est le nom du programme de recherche ECOLPOM (Ecole plurilingue Outremer).

Dans les contextes “ultra-marins”, “recherche et formation peuvent faire ‘bon ménage’” (Alby *et al.*, 2015), en exploitant les données de la recherche pour la formation.

Parmi les questions (et les objectifs) – nombreux – on peut en citer deux:

Comment (les) aider (les enseignants) à développer une vision écologique des langues et des cultures de leurs élèves et les encourager à oser négocier dans leur classe des échanges linguistiques multilingues? (Ehrhart & Hélot, 2008).

Comment permettre aux formateurs de faire de la diversité des parcours individuels et des histoires collectives un vecteur éducatif? Un levier de cohésion sociale? (CIFE-DILTEC, 2017).

La/les question(s) des pratiques éducatives, des approches de la langue, des attitudes, postures mais aussi des discours, des évaluations et des jugements portés sur les pratiques langagières des élèves, sont des problématiques lourdes de conséquences dans la construction identitaire de l’élève et dans l’investissement octroyé aux apprentissages. C’est là que prend tout son sens le concept de “didactique” ou “sociodidactique” qui est une réflexion sur les pratiques et contenus d’enseignement.

Ainsi, un axe de la formation – selon les besoins, le groupe, la situation – consiste à décrire le contexte sociolinguistique calédonien et à rendre compte des effets possibles d’une école monolingue dans un pays traditionnellement multilingue (diglossie, insécurité linguistique, rejet de la culture dominante) et présenter d’autres contextes (DOM-TOM par exemple) à partir de films ou bien d’analyses et discussions de témoignages. Il s’agit de rendre compte de la complexité, et non de chercher à la simplifier. Ceci implique d’aborder la question de la prise en compte de TOUTES les langues à l’école (Colombel & Fillol, 2012) (et pas seulement les langues kanak), comme par exemple le faka’uvea, “langue de France” à Wallis mais “langue d’immigration”<sup>16</sup> en Nouvelle-Calédonie, de réfléchir ensemble à une didactique contextualisée, visant à appréhender les dimensions affective, sociale, identitaire, langagière, cognitive, idéologique, politique de la langue française, de ses variétés et de toutes les langues dans la société calédonienne. Nous n’avons nullement l’ambition de résoudre toutes les questions, ni de prétendre que nous en sommes capables, mais de les faire émerger et verbaliser.

Les enseignants<sup>17</sup> ou futurs-enseignants sont ainsi amenés à analyser leurs représentations des langues en présence, les représentations des élèves, de

---

<sup>16</sup> “Langue de France” est la dénomination officielle de la DGLFLF et du rapport Cerquiglini, “langue d’immigration” est une occurrence entendue dans les discours enregistrés. Depuis 2012 existe aussi la dénomination de Langue de France d’Outre-mer.

<sup>17</sup> Enseignants de français, par exemple dans le cadre des stages proposés par le PAF du Vice-Rectorat, ou bien enseignants du primaire, enseignants spécialisés et enseignants de langues kanak réunis en formation continue (stages proposés par la province Nord).

l'enseignement/apprentissage, etc., à travers différentes activités: débat<sup>18</sup>, analyse de productions langagières orales et écrites qui permettent, par exemple, de mieux comprendre les erreurs récurrentes des élèves en français et, de ce fait, modifier sensiblement le regard sur les élèves et sur l'évaluation, lecture d'articles, rédaction de leur biographie langagière ou encore création d'outils d'éveil aux langues.

Pour certains enseignants, leur identité professionnelle émergente d'enseignant de français peut faire naître en eux l'inquiétude d'être déloyal vis-à-vis de leur identité "ethnique", ou encore "anxieux à l'idée de ne pas être à la hauteur des attentes de leurs futurs élèves" (Molinié, 2010: 115).

Ainsi, comme Molinié en a fait l'expérience dans le Val d'Oise:

Le fait de placer la question de la diversité au cœur des contenus de formation pouvait devenir une voie permettant aux futurs enseignants d'élaborer un répertoire didactique intégrant les enjeux socioéducatifs du plurilinguisme et du pluriculturalisme (*ibid.*).

Il est, dès lors, important de développer des dispositifs de formation qui permettent à l'enseignant d'élaborer des réponses appropriées à la diversité des profils des élèves et à la complexité de la société dans laquelle les élèves doivent construire leur place. Comme le souligne aussi Dinvaut:

Pour modifier les représentations des enseignants et transformer leur pratique, la démarche de la sociodidactique est de restaurer les enseignants dans l'estime de leurs propres savoirs linguistiques [...]. Il est non seulement essentiel de signifier l'égalité des savoirs académiques et des savoirs sociaux, mais aussi de marquer la capacité des savoirs sociaux à créer de nouveaux savoirs, en coopération avec les savoirs des linguistes et didacticiens (Dinvaut, 2012: 26).

La didactique du plurilinguisme se construit ainsi selon deux orientations, une éducation au plurilinguisme avec un travail sur les valeurs, la biographie langagière (Fillol, 2017), l'éveil aux langues (Colombel & Fillol, 2012) avec les enseignants du premier et du second degré et les enseignants de LK, de français et d'anglais, et une formation plurilingue qui concerne plus spécifiquement les "ponts" entre les langues, la didactique des langues voisines, l'intercompréhension, l'enseignement bilingue. Ces dernières années, nous avons œuvré essentiellement sur la première avec un retour très positif des enseignants et élèves concernés. Nous aimerions développer les recherches-actions-formations vers la formation plurilingue, et cela implique des transformations importantes dans les pratiques de formation, dans les plans de formations initiale et continue.

### ***Réflexion conclusive et/ou conclusion réflexive***

Dans le contexte historique et politique calédonien actuel, c'est-à-dire à la veille du référendum d'autodétermination (2018), les langues et cultures sont au centre de positionnements et compromis politiques et idéologiques, contraignant

---

<sup>18</sup> Nous pouvons mesurer l'évolution des rapports interculturels et les positionnements sur l'ELCK et l'enseignement du français par le fait que les débats étaient encore en 2004-2005 difficiles et conflictuels.

fortement toute réflexion scientifique, toute construction d'une didactique contextualisée.

La recherche en sciences humaines (et sciences sociales) ne peut véritablement s'enclencher qu'au prix d'un décalage, si faible soit-il, par rapport au sens commun, aux croyances non questionnées, aux lieux communs ou stéréotypes, aux catégories héritées ou socialement dominantes (Haag & Lemieux, 2012, Blanchet, 2016). Cette perspective est absolument nécessaire et prend une dimension éthique importante en contexte postcolonial, tout particulièrement dans le domaine de l'enseignement des langues et de la didactologie des langues-cultures.

Si, selon Calvet, il paraît "plus judicieux d'agir d'abord sur les représentations pour faciliter une action sur les pratiques" (Calvet, 2000: 189), agir sur les représentations linguistiques des enseignants nous semble possible et porteuse de sens dans une démarche de didactique contextualisée. Cependant, la question de savoir comment modifier les représentations sur les langues dans la société (dans son ensemble), et plus largement comment œuvrer pour "contrer" les idéologies linguistiques contre les plurilinguismes, reste entière.

## Références bibliographiques

- ACCORD DE NOUMÉA. 1998. Le projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie: l'École calédonienne est en marche. URL: [https://www.ac-noumea.nc/spip.php?page=imprimer&id\\_article=2852](https://www.ac-noumea.nc/spip.php?page=imprimer&id_article=2852).
- ALBY, SOPHIE, CLAIRE COLOMBEL, VÉRONIQUE FILLOL & ISABELLE LÉGLISE. 2015. L'école française face aux plurilinguismes de l'Outre-mer. DE PIETRO, JEAN-FRANÇOIS & MARIELLE RISPAIL (dirs.). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. AIRDF et Presses Universitaires de Namur, 89-104.
- BLANCHET, PHILIPPE. 2016. *Discriminations: combattre la glottophobie*. Paris: Textuel.
- BOYER, HENRI (dir). 2007. *Stéréotypage, stéréotypes: fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Tome 3: *Éducation, École, Didactique*. Paris: L'Harmattan.
- CALVET, LOUIS-JEAN. 2000. Langues et développement: agir sur les représentations, *Estudios de Sociolingüística* 1: 1, 183-190.
- CIFE-DILTEC. Accompagner les parcours bilingues/multilingues/plurilingues via des dispositifs interculturels. Co-construire la formation des enseignants, un enjeu pour le 21<sup>e</sup> siècle. Colloque international, novembre 2017. URL: <https://cifediltec2017.wixsite.com/2017/appel-a-projets>.
- CLERC, STÉPHANIE. 2011. *Vers une didactique de la pluralité sociolinguistique. Cheminement de la didactique du français langue étrangère à la sociodidactique des langues*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence.

- COLOMBEL, CLAIRE. 2012. *Langues kanak, français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie: quelle glottopolitique pour quelle contextualisation sociodidactique?* Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille.
- COLOMBEL CLAIRE & VÉRONIQUE FILLOL. 2012. L'éveil aux langues océaniques: mettre en place une culture du plurilinguisme en Nouvelle-Calédonie pour préparer l'enseignement des langues et de la culture kanak. BALSIGER, CLAUDINE, DOMINIQUE BETRIX KÖLHER, JEAN-FRANÇOIS DE PIETRO & CHRISTIANE PERREGAUX (dirs.). *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*. Paris: L'Harmattan, 75-89.
- COMMISSION DU GRAND DÉBAT SUR L'AVENIR DE L'ÉCOLE CALÉDONIENNE. 2011. *Le Miroir du débat. L'expression des Calédoniens sur leur école*. URL: <http://www.monpaysmonecole.gouv.nc/portal/page/portal/debat/librairie/fichiers/14658003.PDF>.
- CUMMINS, JIMMY. 2014. L'éducation bilingue: qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche? NOCUS, ISABELLE, JACQUES VERNAUDON & MIROSE PAIA (dirs.). *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L'école plurilingue en Outre-mer*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 41-64.
- DELIBÉRATION n° 106 du 15 janvier 2016 relative à l'avenir de l'école calédonienne. URL: <http://documentation.ac-noumea.nc/spip.php?rubrique196>.
- DINVAUT, ANNEMARIE. 2012. Penser de concert l'ergologie, la sociolinguistique, la sociodidactique. *Ergologia* 8, 23-59.
- DINVAUT, ANNEMARIE. 2016. *Sociodidactique et ergologie, des savoirs en dialogue*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université de Saint-Etienne.
- EHRHART, SABINE & CHRISTINE HÉLOT. 2008. Texte d'appel du colloque international *La formation des enseignants en contexte plurilingue. Identité-Hybridité-Mobilité*.
- FILLOL, VÉRONIQUE. 2001. Le stéréotype comme cliché concept et comme concept clé en analyse du discours. CPST (dir.) *Le stéréotype: usages, formes et stratégies*. Toulouse: CALS Colloque d'Albi Langages et Signification /CPST Centre Pluridisciplinaire de sémiotique textuelle, 45-55.
- FILLOL, VÉRONIQUE. 2005. Stéréotypes et représentations: parcours théoriques, pistes didactiques et question éthique. FILLOL, VÉRONIQUE, & JACQUES VERNAUDON (dirs.). *Stéréotypes et représentations en Océanie*. Nouméa: Corail, 17-34.
- FILLOL, VÉRONIQUE. 2011. *Quelles places pour les langues des élèves à l'école calédonienne? Repères pour l'enseignement des langues en Nouvelle-Calédonie*. Rapport de recherche du programme ECOLPOM.
- FILLOL, VÉRONIQUE. 2017. Les (auto)biographies langagières comme outil de lecture de la situation postcoloniale en Nouvelle-Calédonie et comme outil d'*empowerment* dans une démarche sociodidactique. *Contextes et didactiques* 8. URL: <http://www.espe-guadeloupe.fr/wp-content/uploads/2017/02/1-Article-Fillol-RCD-8.pdf>.

- FILLOL, VÉRONIQUE & CLAIRE COLOMBEL. 2014. Quelles politiques linguistiques éducatives pour la Nouvelle-Calédonie? Quels dispositifs d'enseignement des langues? Réflexions sociodidactiques. NOCUS, ISABELLE, JACQUES VERNAUDON & PAIA MIROSE (dirs.). *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L'école plurilingue en Outre-mer*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 199-221.
- FILLOL, VÉRONIQUE & JACQUES VERNAUDON. 2004. Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie: d'un compromis à un bilinguisme équilibré? *Ela* 133, 55-67.
- FILLOL, VÉRONIQUE & JACQUES VERNAUDON (dirs.) 2005. *Stéréotypes et représentations en Océanie*. Nouméa: Corail.
- GADET, FRANÇOISE & GABRIELLE VARRO. 2006. Le scandale du bilinguisme. *Langage et Société* 116, 9-28.
- HAAG, PASCALE & CYRIL LEMIEUX (dirs.). 2012. *Faire des sciences sociales. Critiquer*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- MATTHEY, MARINETTE. 2000. Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. *Tranel* 32, 21-37.
- MAURER, BRUNO. 2013. *Représentations sociales des langues en situation multilingue, la méthode combinée, nouvel outil d'enquête*. Paris: Éditions des archives contemporaines.
- MOLINIÉ, MURIELLE. 2010. Former les enseignants à une approche réflexive des plurilinguismes sociaux. BERTUCCI, MARIE-MADELEINE & ISABELLE BOYER (dirs.). *Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue*. Paris: L'Harmattan, 99-124.
- MUNI TOKE, VAELIA. 2016. Les politiques éducatives bilingues dans les Outre-mer: situation postcoloniale et rhétorique de l'expérimentation. HÉLOT, CHRISTINE & JÜRGEN ERFURT (dirs.). *L'éducation bilingue en France*. Limoges: Lambert-Lucas, 45-51.
- NANTES, VÉRONIQUE & CYRIL TRIMAILLE. 2013. À l'école, il y a bilinguisme et bilinguisme. Dis-moi quelles langues on utilise dans ta famille (et où tu habites), et je te dirai si tu es bilingue (ou non). *Glottopol* 21, 98-116. URL: [http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_21/gpl21\\_07trimaille\\_nantes.pdf](http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_21/gpl21_07trimaille_nantes.pdf)
- NOCUS, ISABELLE, PHILIPPE GUIMARD & AGNÈS FLORIN. 2009. L'évaluation des dispositifs bilingues d'enseignement en Océanie francophone. VERNAUDON JACQUES & VÉRONIQUE FILLOL (dirs.). *Vers une école plurilingue en Océanie francophone*. Paris: L'Harmattan, 119-135.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA, ELATIANA & PHILIPPE BLANCHET. 2011. Enquêter sur le plurilinguisme d'enfants migrants: méthode et enjeux au regard d'un terrain québécois. *Santé et Education de l'enfance* 3: 1, 31-46.

- SALAÜN, MARIE. 2005. De la mentalité primitive au choc des cultures. L'échec scolaire kanak et son étiologie: état des lieux (communs). FILLOL, VÉRONIQUE & JACQUES VERNAUDON (dirs.). *Stéréotypes et représentations en Océanie*. Nouméa: Corail, 129-144.
- SALAÜN, MARIE & JACQUES VERNAUDON. 2014. Décoloniser la recherche, pratiquer la recherche en contextes de décolonisation: retours d'expériences sur la promotion d'une école plurilingue. Nouvelle-Calédonie, Polynésie française, 2009-2012, FILLOL, VÉRONIQUE & PIERRE-YVES LE MEUR (dirs.). *Terrains océaniques: enjeux et méthodes*. Paris: L'Harmattan.
- TABOURET-KELLER, ANDRÉE. 1990. Le bilinguisme: pourquoi la mauvaise réputation? *Migrants-Formation* 83, 18-23.
- TABOURET-KELLER, ANDRÉE. 2011. *Le bilinguisme en procès, cent ans d'errance (1840-1940)*. Limoges : Lambert Lucas.
- VARRO, GABRIELLE. 1988. Les représentations autour du bilinguisme des primo-arrivants. *Migrants-Formation* 83, SP. URL: <http://www2.cndp.fr/revueVEI/83/MigFo83-3.htm>.