



**HAL**  
open science

# Treng-ewekë – Appren-tissages pour (re)lier sensible, arts et pluralités en contexte formatif à l'Université de la Nouvelle-Calédonie

Stéphanie Geneix-Rabault, Fabrice Wacalie

## ► To cite this version:

Stéphanie Geneix-Rabault, Fabrice Wacalie. Treng-ewekë – Appren-tissages pour (re)lier sensible, arts et pluralités en contexte formatif à l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie. Uane Nore nodei lanengoc. Penser les langues. Thinking about Languages, Presses universitaires de la Nouvelle-Calédonie, pp.247-262, 2022, Collection LA-NI, 979-10-91032-21-6. <hal-03880186>

**HAL Id: hal-03880186**

**<https://hal.science/hal-03880186v1>**

Submitted on 30 Mar 2026

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0 - Attribution - Non-commercial use - ShareAlike - International License

## Chapitre XII

**Treng-eweké<sup>1</sup>**

**Appren-tissages : (re)lier arts et pluralités en contexte formatif à l'Université de la Nouvelle-Calédonie<sup>2</sup>**

*Learning-weavings to (Re)linking arts and pluralities in a training context at the University of New Caledonia*

**Stéphanie Geneix-Rabault**

Université de la Nouvelle-Calédonie

**Fabrice Wacalie**

Université de la Nouvelle-Calédonie

### Résumé

Notre contribution se focalise sur une expérience formative menée dans le cadre d'un enseignement en éducation artistique auprès d'enseignant·e·s de/en langues et cultures kanak dans le second degré. Celle-ci s'est déroulée à partir de 2017 à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) de l'Université de la Nouvelle-Calédonie. Ce chapitre présente quelques pistes exploratoires relatives à la prise en compte de l'enseignement obligatoire des Éléments Fondamentaux de la Culture Kanak (EFCK) en contexte scolaire calédonien.

### Mots clés

Plurilinguisme, formation des enseignants, contextualisation didactique, politique linguistique éducative, Nouvelle-Calédonie.

### Abstract

*Our contribution focuses on a formative experience conducted as part of an art education program with teachers of Kanak languages and cultures at the secondary level. It took place in 2017 at the École Supérieure du Professorat et de l'Éducation within the University of New Caledonia. This paper presents a few exploratory avenues for the consideration of compulsory teaching of the fundamentals in Kanak languages and cultures in a plurilingual school context.*

### Key words

*Plurilingualism, teacher training, didactic contextualization, language education policy, New Caledonia.*

---

1 - Ce terme signifie « paroles » en langue drehu et désigne un genre littéraire oral dont l'équivalent serait le proverbe, le dicton ou l'adage. Il est formé étymologiquement des termes *trengé* signifiant « contenant », « panier tressé » et du terme *eweké* désignant la « parole » ou « chose ». La culture kanak repose par définition sur la création ou le maintien de liens entre groupes sociaux. Le prestige individuel et collectif se manifeste par la capacité à créer et enrichir son réseau d'alliances. Il est transmis d'une génération à la suivante par divers genres de littérature orale. Il est donc important, pour tout individu, de maîtriser l'art oratoire qui permet d'entretenir la mémorisation de tout un tissu de relations sociales.

2 - Ce chapitre n'a pas fait l'objet d'une communication dédiée lors de COOL 11, mais reflète, en partie, le contenu de nos interventions individuelles présentées lors de cette même manifestation.

### Introduction *Qaan*<sup>3</sup>

Au commencement sont les voix plurilingues perceptibles en Nouvelle-Calédonie (NC), archipel caractérisé par une mosaïque de langues et de variétés linguistiques. Leur prise en compte dans les parcours formatifs à l'Université de la Nouvelle-Calédonie (UNC) répond à des nécessités sociales, sociolinguistiques et sociodidactiques : notamment celles de re-placer les dynamiques plurilingues et pluriculturelles au cœur des enseignements et de la formation des enseignant·e·s. L'Accord de Nouméa (ADN, 1998) confère aux langues kanak le statut de « langues d'enseignement et de culture » (article 1.3.3) dans le système éducatif, jusque-là héritier du « tout français » imposé par l'histoire coloniale (Lavigne, 2012 ; Fillol et Colombel, 2017 ; Salaün, 2017 ; Vernaudon et Fillol, 2009). Cet accord prévoit que « Pour que ces langues trouvent la place qui doit leur revenir dans l'enseignement primaire et secondaire, un effort important sera fait sur la formation des formateurs » (article 1.3.3.). Aussi, des missions spécifiques sont conférées à l'UNC qui « doit répondre aux besoins de formation et de recherche propres à la Nouvelle-Calédonie » (article 4.1.1) et soutenir la politique de rééquilibrage entre les communautés du pays.

Pour les équipes d'enseignant·e·s et de chercheur·e·s qui conçoivent les formations à l'UNC, spécifiquement celle·s des (futur·e·s) enseignant·e·s, cela se traduit par la formation à des pratiques pédagogiques contextualisées permettant, d'une part, d'intervenir dans des environnements plurilingues très divers en termes de langues et de dynamiques sociolinguistiques ; d'autre part, de former ces (futur·e·s) enseignant·e·s à composer avec l'hétérogénéité des répertoires langagiers des publics à accompagner. C'est dans ce contexte, qu'en tant qu'enseignant·e·s chercheur·e·s faisant dialoguer linguistique océanienne et arts océaniens, nous croisons nos regards et nos expériences pour créer des dispositifs formatifs destinés à des enseignant·e·s qui seront confronté·e·s, au cours de leur activité professionnelle, à une « pluralité des langues », à la « diversité des contextes, parcours et trajectoires complexes des acteurs sociaux » et aux « instances multiples de socialisation de l'homme pluriel » (Coste, 2005, p. 10). Cela suppose de se distancier d'une « didactique uniformisante arc-boutée sur quelques principes méthodologiques passe partout » (*ibid.*) et de mettre à distance les « confortables transferts des méthodes de langues à prétention

---

3 - Terme en langue *drehu*, l'une des langues kanak de Nouvelle-Calédonie, signifiant « pour commencer, au début ».

universelle, les kits didactiques tout faits et la préférence pour le savoir au détriment des apprenants et de leurs processus particuliers d'avancée dans les apprentissages » (Blanchet et Rispaïl, 2011, p. 67).

Dans ce sillon, afin de répondre aux besoins d'enseignant·e·s de Langues et de Cultures Kanak (LCK), et de soutenir l'enseignement des éléments fondamentaux de la culture kanak (EFCK), pourquoi et comment avons-nous développé des dispositifs et démarches formatifs qui prennent appui sur des littéracies artistiques ? Notre contribution dans ce chapitre en présente quelques éléments structurants, à partir de créations et récits réflexifs produits par des enseignant·e·s du 2<sup>nd</sup> degré (public et privé) dans le cadre d'une formation de diplôme universitaire (DU) en Langues et Cultures Océaniques et Apprentissages (LCOA). Celle-ci a conjointement été conçue par l'UNC et le vice-rectorat de NC, puis mise en œuvre sous la responsabilité pédagogique de Fabrice Wacalie, au sein de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE)<sup>4</sup> à l'UNC à partir de 2017. Notre propos débutera par la présentation du contexte dans lequel s'inscrit la formation DU LCOA ; nous en détaillerons ensuite les modalités ; enfin, nous proposerons une analyse de ce que nous avons pu observer au cours de la formation, à partir de quelques exemples de productions d'enseignant·e·s.

### **1. Notre point de départ : (re)tisser des liens entre savoirs**

Comme dans de nombreux contextes pluridiglossiques, la Nouvelle-Calédonie est particulièrement marquée par des comportements « glottophobiques » (Blanchet, 2016) et des rapports inégalitaires entre langues (Fillol *et al.*, 2018 et 2019 ; Kasovimoin, 2018). De nombreuses études soulignent la difficulté à prendre en compte les répertoires pluri-lingues et pluriculturels des élèves à l'école en particulier (Lavigne, 2012 ; Colombel et Fillol, 2017 ; Razafimandimbamanana et Favard, 2018). Nous avons fréquemment pu constater des formes d'insécurité linguistique dont les effets inhibiteurs s'observent chez les locutrices·eurs de langues océaniques en premier lieu (Fillol *et al.*, 2019 ; Fillol, 2020 ; Geneix-Rabault et Fillol, 2022). Il est fréquent de percevoir dans les récits autobiographiques d'étudiant·e·s comme d'enseignant·e·s la « détresse linguistique » (Vernaudo et Fillol, 2009 ; Razafimandimbamanana et Wacalie, 2019), la peur de la « censure » par l'hypercorrection, la mention d'appréhensions scolaires, de souvenirs douloureux voire

---

4 - Aujourd'hui nommé l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE).

« traumatisants » liés aux premières expériences scolaires. L'école est alors perçue comme « un espace d'aléniation » (Paia et Vernaudeau, 2002), pour des « exclus de l'intérieur » (Bourdieu et Champagne, 1992) qui ressentent un malaise et un mal-être, comme le relate cette enseignante du secondaire :

*[...] quand j'ai commencé l'école je ne comprenais rien du tout de ce que nous racontait la maîtresse. J'avais honte de ne rien comprendre [...] J'avais peur que la maîtresse m'interroge parce que tout le monde se moquait de moi [...]. Je me réfugiais au fond de la classe pour me faire petite. Je me sentais si mal que je ne parlais à personne même dans la cour de récréation.* (Témoignage 1, 2018)

Il apparaît aussi dans les dessins réalisés par des enseignant·e·s lors de cette formation que l'école est représentée comme un espace balisé d'un mur (souvent rouge) : celui-ci matérialise une frontière entre soi et l'environnement scolaire, du fait de l'obligation de mettre à distance certains de ses savoirs linguistiques en son sein : « pour éviter les moqueries à l'école je ne devais pas parler le nengone. Je devais oublier tout ce que je connaissais mais ce n'était pas moi, je ne pouvais pas être moi, je devenais quelqu'un d'autre » (Témoignage 2, 2018).

Les apprentissages scolaires sont alors vécus comme une contrainte : « parce qu'on est bien obligés d'apprendre le français et les maths si on veut réussir » (témoignage 3, 2018). Un sentiment qui conduit à hiérarchiser et mettre en opposition certaines de ses connaissances linguistiques : les langues kanak « me sont bien plus utiles que le français pour faire un travail coutumier mais il faut bien parler le français pour pouvoir suivre à l'école [...]. Il ne me viendrait pas à l'idée de parler de pêche à l'épervier en français mais ce n'est pas une compétence utile à l'école » (témoignage 4, 2018). Cela mène à des rapports inégalitaires entre savoirs et à la légitimation quasi exclusive de ceux de l'école : « En tant que marché linguistique strictement soumis aux verdicts des gardiens de la culture légitime, le marché scolaire est strictement dominé par les produits linguistiques de la classe dominante et tend à sanctionner les différences de capital préexistantes » (Bourdieu, 1982, p. 94).

Dans le sillon des travaux en sociodidactique référés dans ce chapitre, nous défendons la prise en compte de deux points essentiels en formation : la nécessaire relégitimation des savoirs expérimentiels et l'articulation des connaissances littéraciques des locutrices·eurs océanien·ne·s avec

les savoirs académiques (Colombel-Teuira *et al.*, 2016 ; Fillol *et al.*, 2018 et 2019 ; Razafimandimbimanana *et al.*, 2021). Les récits d'enseignant·e-s partagés, bien que réduits dans ce chapitre, nous rappellent qu'il est nécessaire pour cela : « de restaurer les enseignants dans l'estime de leurs propres savoirs linguistiques [...] 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 » (Dinvaut, 2012, p. 33). Ce parcours permet « d'effectuer un bout de chemin et de passer du déni de la pluralité [...] à la reconnaissance et à sa didactisation, *via* la mise en résonance sociale (entre pairs) des expériences plurilingues et interculturelles vécues, observées » (Molinié, 2014, p. 176). Les enseignements que nous concevons visent ainsi précisément à accompagner les enseignant·e-s à composer avec les plurilinguismes et pluralités de savoirs afin d'ancrer leurs pratiques pédagogiques dans des environnements disparates. Nous nous sommes saisis de réformes politiques relatives à l'enseignement LCK pour réactiver le DU LCOA.

## 2. La formation DU LCOA

### 2. 1. Notre feuille de route actuelle : le projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie

Le cadre juridique fixé par l'ADN a conduit au vote en 2005 des programmes scolaires calédoniens qui fixe les modalités d'enseignement des langues kanak et océaniques pour le 1<sup>er</sup> degré. Mis en place au cycle 1 dès 2006, avec la perspective d'une généralisation aux cycles 2 et 3 en province Sud<sup>5</sup> (délibération n° 118, 2005), cet enseignement repose sur une adaptation des programmes aux « réalités linguistiques et culturelles » de chaque province.

Depuis janvier 2012, le transfert de compétences de l'enseignement du 2<sup>nd</sup> degré public et de l'enseignement privé à la Nouvelle-Calédonie est effectif : le service de l'enseignement des langues et de la culture kanak au sein du vice-rectorat a pour mission de soutenir sa structuration en collège et lycée. Le Projet Éducatif de la Nouvelle-Calédonie<sup>6</sup> (PENEC), voté par le

---

5 - Les 3 provinces ont la responsabilité institutionnelle d'adapter les programmes d'enseignement mis en place par le gouvernement de la Nouvelle-Calédonie. Ainsi, s'agissant de l'enseignement des langues kanak, chaque province décide de ses propres modalités de mise en œuvre. En province Sud, l'enseignement des langues kanak se limite au C1 dans le premier degré contrairement aux deux autres provinces, Nord et Îles, où il est étendu au C2 et C3. Depuis 2021, en province Sud, la généralisation est expérimentée en C2 en langue nengone dans une école de la province Sud.

6 - Voir : <https://www.ac-noumea.nc/spip.php?rubrique269>

congrès de la Nouvelle-Calédonie en janvier 2016, répond à une volonté politique affichée de structurer davantage l'interculturalité. L'ambition du PENC s'articule autour de quatre objectifs transversaux :

1. développer l'identité de l'école calédonienne,
2. considérer la diversité des publics pour une École de la réussite pour tous,
3. ancrer l'École dans son environnement, un climat scolaire au service de l'épanouissement de l'élève,
4. ouvrir l'École sur la région Océanie et le monde (PENC<sup>7</sup>).

Tou-te-s les enseignant-e-s des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés, public et privé, se doivent désormais de dispenser, à hauteur de 30 minutes par semaine, les EFCK<sup>8</sup>. Dans ce contexte, le PENC est à l'origine de formation.s dédiée.s aux enseignant-e-s, notamment du DU LCOA<sup>9</sup>.

## 2.2. Une formation contextualisée : le DU LCOA

Le vice-rectorat de la NC et l'UNC ont acté en octobre 2016 la mise en place d'une formation de formateurs de/en LCK dans les 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés. Elle a pour but de favoriser l'acquisition des connaissances et des compétences nécessaires à l'exercice du métier d'enseignant.e en contexte plurilingue. Les objectifs du DU LCOA se déclinent de la façon suivante :

- « s'approprier les enjeux philosophiques, politiques, économiques, éducatifs et psychopédagogiques d'un enseignement plurilingue ;
- doter les enseignants d'outils théoriques et pratiques leur permettant de mettre en œuvre des démarches communicationnelles dans l'enseignement des langues ;
- doter les enseignants d'outils théoriques et pratiques leur permettant une capitalisation et une formalisation de ces démarches et des outils mis en œuvre » (extrait du descriptif de la formation).

La formation entend répondre à une double finalité, l'une, d'ordre pédagogique et, l'autre, sociale : « éducatif : accroissement du niveau de compétences des enseignants, réussite scolaire, connaissances sur les plurilinguismes ; social : préservation, transmission et valorisation du patrimoine linguistique et culturel calédonien » (extrait du descriptif de la formation). Les compétences professionnelles visées s'inscrivent dans le Référentiel

7 - Voir : <https://denc.gouv.nc/le-projet-educatif-de-la-nouvelle-caledonie>

8 - Voir la Délibération n°106 relative à l'avenir de l'école calédonienne.

9 - Voir : <https://unc.nc/formations/diplome-duniversity-langues-cultures-oceaniennes-et-apprentissage-2/>

des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation<sup>10</sup> dans lequel nous avons puisé les onze que nous jugeons les plus pertinentes eu égard aux spécificités du contexte calédonien et de la discipline enseignée :

1. maîtriser les savoirs disciplinaires en LCK et leur didactique ;
2. maîtriser le français dans le cadre de son enseignement ;
3. construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage en LCK prenant compte de la diversité des élèves ;
4. organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ;
5. évaluer les progrès et les acquisitions des élèves en LCK ;
6. connaître les élèves et les processus d'apprentissage ;
7. prendre en compte la diversité des élèves ;
8. intégrer les éléments de la culture numérique dans l'enseignement des langues et des cultures kanak ;
9. coopérer au sein d'une équipe et de la communauté éducative ;
10. coopérer avec les partenaires de l'école ;
11. s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel (référentiel commun à tous les professeurs des 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés de NC).

Dans sa mouture actuelle<sup>11</sup> (depuis 2017), la formation continue se déroule sur deux années, alternant des temps de regroupement en présentiel (4 semaines durant les vacances scolaires, puisque les enseignant-e-s sont en poste durant la formation) et des temps de formation en distanciel. Le référentiel est construit avec l'idée de proposer un contenu formatif « à la carte », autrement dit contextualisé.

Dans la maquette, les modules se construisent sur la base d'enseignements pluridisciplinaires. Ils se structurent autour de la linguistique océanienne et de la linguistique comparée, des littératures orales kanak et océaniques, de l'anthropologie, ceci pour acquérir des connaissances sur les cultures et sociétés kanak, en particulier. Les cours se sont enrichis d'apports complémentaires en ethnomusicologie et en ethnomathématiques (M1 2017). En termes de volume horaire, la didactique y occupe une place centrale en M2. Un module est consacré à la didactique du plurilinguisme pour prendre en compte de nouvelles

---

10 - Voir sur : <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>

11 - Une précédente formation Langues et cultures océaniques (LCO) auprès d'intervenant-e-s en langues kanak de province nord avait été dispensée à partir de 2010 (Vernaudo, responsabilité pédagogique).

méthodes d'enseignement incluant les langues d'origine des élèves. Le M3 est davantage centré sur la contextualisation des enseignements avec des interventions de pédagogues des trois provinces sous la forme de conférences et de débats. Le M4 s'attache davantage au transfert des contenus formatifs acquis au sein de leur environnement professionnel. Ils doivent en effet être réinvestis dans les pratiques pédagogiques. Le M5 s'inscrit dans une double démarche à la fois de professionnalisation par l'évaluation des compétences visées et le renforcement de la culture numérique dans les pratiques enseignantes. Des enseignements artistiques figurent dans les maquettes.

### **3. Les « croquages de langues »**

Nous développons plus particulièrement ici notre expérience croisée dans le cadre d'un cours intitulé « Éducation artistique », dispensé auprès de vingt-deux enseignant·e·s du secondaire, public et privé, inscrit·e·s en DU LCOA sur la période 2017-2018. La cohorte est constituée d'enseignant·e·s, pour la plupart locuteurs d'une ou plusieurs langues kanak et titulaires d'une licence de Langues et cultures océaniques (LCO)<sup>12</sup>, qui enseignent depuis de nombreuses années, et ce, parfois, au sein du même établissement scolaire. Ils ont des statuts hétérogènes : maitres-auxiliaires, intervenant·e·s en langues, enseignant·e·s LCK, avec, dans certains cas, des heures en EFCK pour compléter leur service. L'objectif du travail demandé vise à la réflexivité et à la distanciation critique de son propre rapport aux langues pour concevoir des activités ou des outils pédagogiques en éducation artistique. Nous nous appuyons tout particulièrement sur l'activité de « croquages de langues » (Dinvaut, 2014), conçue « comme des outils formatifs de réflexion individuelle, des modes de recueil des biographies langagières » (Dinvaut, 2016, p. 244). Les récits autobiographiques, couplés aux créations artistiques produites par les enseignant·e·s, sont un chemin d'accès à de nouvelles ressources sur les langues et les cultures kanak en particulier.

#### **3. 1. Consigne de travail**

Les « croquages de langues » invitent à représenter les expériences pluri-lingues de chacun à travers une création artistique individuelle ou collective de format libre. En puisant dans son panier de savoirs et de savoir-faire pour concevoir une production originale, les enseignant·e·s expriment leurs rapports aux langues (parlées, entendues, perçues) et aux cultures, leurs

---

12 - Voir : <https://unc.nc/formations/licence-langues-litteratures-civilisations-etrangeres-et-regionales-llcer-parcours-langues-et-cultures-oceaniques/>

perceptions des langues au sein de leur environnement social (vécu et/ou observé). L'activité se réalise en trois temps :

- premièrement, une fois la consigne explicitée, l'étape de création individuelle ou en groupe ;
- deuxièmement, la phase de restitution orale du croquage explicitant la production littéraire, sa signification, le sens des éléments visuels, les matières choisies et assemblées (analyse sémiotique et socio-linguistique), les expériences qui les rendent signifiantes, etc. ;
- troisièmement, une phase de discussion avec l'ensemble du groupe.

Nous nous basons ici pour notre analyse sur :

- vingt-cinq « croquages de langues », créés par les enseignant·e·s du DU LCOA, qu'ils soient individuels ou collectifs ;
- dix-neuf récits oraux explicitant les productions ;
- des travaux réflexifs réalisés au cours de la formation (synthèse écrite à l'issue de l'activité, mémoire professionnel) ;
- nos propres observations en tant que formateur/trice et chercheur·e·s.

### 3. 2. Des productions artistiques hétérogènes

Nous détaillons dans la suite de cette section, le contenu des « croquages », dont la réalisation s'est faite à partir de diverses techniques :

- collage, dessin (stylo, feutres, crayons de couleurs), peinture, pliage ;
- tressage de feuilles de cocotier et gravure sur bambou ;
- création de chant.s, poème et adages plurilingues ;
- installation « éphémère », etc.

En voici un exemple :



Illustration 1. DU LCOA © Dessin au feutre noir, Franck Guiet Wahea, DU-LCOA, promotion 2017-2018

Les matières végétales qui ont été utilisées pour les productions sont des éléments symboliquement importants au sein des communautés kanak :

- des fleurs et des tiges de cordyline qui matérialisent la protection des anciens, des vieux, de l'invisible ;
- le *cili* (en langue drehu), l'aiguille végétale utilisée pour relier la paille du toit de la case ;
- des feuilles et des graines de flamboyant ;
- des éléments du cocotier : des tiges de la palme centrale, des feuilles, de la bourre de noix de coco, etc.

Le choix des couleurs est également significatif :

- le bleu, souvent associé, selon les enseignant·e·s, à la vie, à la mer, à la navigation, à la mobilité et aux liens entre groupes sociaux et entre langues ;
- le vert, aux éléments végétaux, les arbres, les plantes, parfois pour figurer son appartenance à un clan de la terre ;
- le noir et le blanc, pour les couleurs de sa tribu d'origine ;
- le rouge, associé à des expériences scolaires douloureuses ;
- le jaune, à la lumière, à des souvenirs d'enfance joyeux souvent vécus auprès d'une grand-mère qui a transmis langue(s), chant(s), conte(s) et autres savoirs/savoirs-faire.

Apparaissent également dans les productions, des mots « clés », des valeurs essentielles associées aux langues que l'on perçoit à travers des écritures plurilingues insérées dans les croquages<sup>13</sup> :

- le respect ou l'humilité : *metrötr* (en langue drehu), *ipië* (drehu), *pwa kîrî* (paicî), *thupwalu* (yuanga) ;
- la sérénité : *trenene* (yuanga), *tââ bwëti* (paicî), *hao drai* (drehu) ;
- l'éveil : *cimâdö* (paicî) ou *caboko* (yuanga), des langues présentées comme un moyen de se lever, de s'élever ;
- l'amour : *poxanu* (yuanga), *wâdéari* (paicî) ou les langues de mon coeur : *oûnyk kûmik* (iaai), *fatu manaha* (fagauvea) ;
- le chant, l'acte de chanter : *nyâbi* (paicî), *rhee* (ajië), *eralo* (nengone).

Sont également lisibles :

- des salutations multilingues symbolisant, selon la rhétorique de plusieurs enseignant·e·s, le « vivre ensemble » et le « destin commun », concepts clés des accords de Matignon-Oudinot (1988) et de l'accord de

---

13 - Nous reportons ici les écritures telles qu'elles ont été orthographiées par les enseignant·e·s.

Nouméa : *bozu* (drehu), *ailo* (nengone), *ariché* (ajië), *boyûa*, *malo te mauli* (wallisien), *xîn chao* (vietnamien), *buenos dias* (espagnol), *good morning* (anglais), etc. ;

- des objets que l'on associe aux langues, notamment des instruments de musique : *jèèpa* (paicî), *bwanjep* (fwâi), *cii-wa* (yuanga) pour les battoirs d'écorces (idiophones) ; *gitar* (drehu) pour la guitare.

Des espaces associés aux langues apparaissent sous la forme de nominations toponymiques (et leurs symboles) ou de réalisations cartographiques singulières : les îles d'Ouvéa, de Lifou, de Maré, Iaai, Fagauvea (Ouvéa), Bwapanu (Gomen), Pwârâiriwà (Ponérihouen), etc.

Les représentations visuelles donnent à voir des éléments des cultures kanak et océaniques, où les langues sont les vecteurs qui les portent : des cases, les différents poteaux de la case, des instruments de musique, des pirogues, des fleurs, des animaux (cf. l'illustration 2).

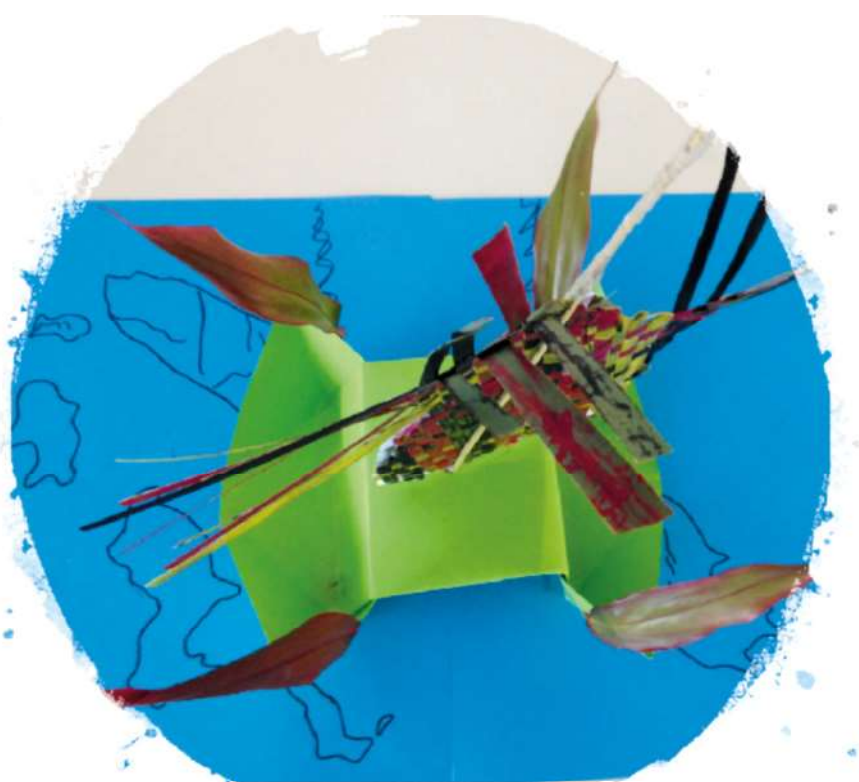


Illustration 2. Pirogue © Evelyne Haeko, DU-LCOA, promotion 2017-2018

Les productions rendent compte de sensibilités diverses, de perceptions personnelles de son environnement plurilingue et de ses rapports aux savoirs, scolaires comme sociaux. Elles les scénarisent en jouant avec les matières, les volumes, les surfaces, les techniques, les symboles. En cela, nous les considérons comme des chemins d'accès à des éléments symboliques essentiels du point de vue des enseignant·e·s, des savoirs essentiels à faire reconnaître en contexte formatif. Ils révèlent également les liens affectifs associés aux langues choisies, leurs valeurs sociales et culturelles, les expériences liées à l'école, les rapports aux apprentissages scolaires. Pour cet enseignant polyglotte, la diversité linguistique est un patrimoine vulnérable à préserver. Cette conscience de la fragilité des langues kanak du pays a motivé ses choix professionnels, autrement dit, sa volonté de les transmettre et de les enseigner :



Illustration 3. Fleur de lotus © Franck Guet Wahea, DU-LCOA, promotion 2017-2018

Le croquage de cet enseignant représente une fleur colorée positionnée au centre de la terre, les contours « brûlés » du papier figurent l'extrême fragilité de l'écosystème linguistique calédonien. Au cœur de l'océan bleu, un nénuphar vert représente le monde sur lequel différents continents sont dessinés. En son centre, une fleur de lotus en papier découpé, chaque pétale assemblé puis collé, de différente taille, symbolise sa perception de « l'importance [attribuée] à des langues par rapport à d'autres ». Autrement dit, celle du poids socioéconomique et démolinguistique inégalitaire des langues, tel qu'il l'a observé et vécu en diverses sphères sociales, à l'école en particulier. Sur chaque pétale de cette fleur de lotus, des langues qui font partie de son répertoire langagier plurilingue sont inscrites des langues que l'enseignant a apprises à l'école, qu'il a entendues dans son environnement familial ou social. Figurent aussi celles qu'il a côtoyées au cours de ses études universitaires poursuivies en région parisienne, où le français était minoritaire et les pratiques plurilingues, la norme dominante :

*Sur le campus, nous étions du Cambodge, du Japon, de partout dans le monde mais on n'entendait quasiment jamais parler le français. Sur le campus, personne ne parle qu'une seule langue. C'est toujours minimum deux-trois langues. Pour moi c'était encore plus puissant qu'en Nouvelle-Calédonie.* (Franck Guet, 2018)

Le choix de la fleur de lotus reflète la volonté de l'enseignant d'exprimer un message positif sur l'érosion linguistique et les rapports (inégalitaires) entre langues :

*On entend beaucoup dire qu'on a perdu des langues, qu'on a perdu des mots, des aspects de la langue [...] la fleur de lotus reste vive. Nos langues sont comme le lotus. Chacune a sa position, sa particularité. Aucune n'est meilleure qu'une autre. C'est ce tout qui forme la fleur linguistique : c'est à travers les contacts de chacun que le vent souffle, comme le voyage, ça bouge. (Idem)*

## Conclusion

Malgré les accords juridiques successifs qui constituent des avancées socio-politiques indéniables, le système éducatif calédonien est encore aujourd'hui à l'origine d'inégalités sociales. Il est plus que jamais nécessaire de le re-penser en prenant en compte les connaissances linguistiques et culturelles de ses publics sans quoi nos efforts resteront vains. Prendre appui sur le pluriartistique *via* les « croquages de langues » est une voie

qui concrétise des projections dans le métier d'enseignant.e en reliant plusieurs compétences jusque-là peu sollicitées pour réussir à l'école :  
*Nous avons la chance d'avoir des cours et des professeurs différents à l'université qui m'ont permis de prendre du recul sur ma conception de l'enseignement. Ce recul m'a permis de comprendre qu'il m'était possible de poursuivre ma volonté de devenir enseignante tout en comprenant d'où je viens, qui je suis et où je veux aller. J'ai compris que ma différence peut être ma force, que ma passion pour la musique peut être utile pour réussir. [...] Une réflexion profonde que je dédie à ma grand-mère et à toutes les mamans qui ont bercé ma découverte des langues : des langues que j'étais fière de découvrir hier, que je suis fière aujourd'hui de chanter [...] et que je serai fière de transmettre demain.* (Témoignage 5, 2018)

Et « Au-delà, le pluri-artistique ouvre l'institutionnel et le système mononormatif à un espace de réflexion et de critique » (Dotte *et al.*, 2022 : 90).

### Références

- Accord sur la Nouvelle-Calédonie signé à Nouméa le 5 mai 1998.* [en ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000555817>].
- Blanchet Philippe, 2016, *Discriminations : combattre la glottophobie*, Paris, Textuel.
- Blanchet Philippe et Rispail Marielle, 2011, « Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain" », in Blanchet P. et Chardenet P. (ed.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 65-72.
- Bourdieu Pierre, 1982, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.
- Bourdieu Pierre et Champagne Patrick, 1992, « Les exclus de l'intérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales, Politiques*, n° 91-92, p. 71-75.
- Colombel Claire et Fillol Véronique, 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 », in Balsiger C., Kölher D. B., De Pietro J.-F. et Perregaux C. (ed.), *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, L'Harmattan, p. 75-89.
- Colombel-Teuira Claire, Fillol Véronique et Geneix-Rabault Stéphanie (ed.), 2016, *Littéracies en Océanie : enjeux et pratiques*, Paris, L'Harmattan.
- Coste Daniel, 2005, « Quelle didactique pour quels contextes ? », *Enseignement du français au Japon*, n° 33 [en ligne : <https://sjdf.org/pdf/ÉtÉâÉiÉX33-001-014.pdf>].

- Dinvaut Annemarie, 2012, « Penser de concert l’ergologie, la sociolinguistique, la sociodidactique » *Ergologia*, n° 8, p. 23-59 [en ligne : [http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/8\\_dinvaut.pdf](http://www.ergologia.org/uploads/1/1/4/6/11469955/8_dinvaut.pdf)].
- 2014, « Croquages de langue en formation d’enseignants », *Voix Plurielles*, n° 11/1, p. 75-88.
- 2016, « Littéracies en dialogue pour apprendre et enseigner les langues kanak », in Colombel-Teuira C., Fillol V. et Geneix-Rabault S. (ed.), *Littéracies en Océanie : enjeux et pratiques*, Paris, L’Harmattan, p. 241-257.
- Dotte Anne-Laure, Fillol Véronique, Geneix-Rabault Stéphanie, Razafimandimbimanana Elatiana et Wacalie Fabrice, 2022, « *Wi Norè*. Actions formatives et artistiques pour les langues autochtones en Nouvelle-Calédonie », in UNESCO, *State of the Art of Indigenous Languages in Research : a collection of selected research papers*, IDIL 2022-2032/UNESCO [en ligne : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381556>].
- Fillol Véronique et Colombel Claire, 2017, « Langue française et cultures océaniques : quelle éducation plurilingue pour la Nouvelle-Calédonie ? », in Hélot C. et Erfurt J. (ed.), *L’éducation bilingue en France : politiques linguistiques, modèles et pratiques*, Rennes, PUR, p. 118-129.
- Fillol Véronique, Razafimandimbimanana Elatiana et Geneix-Rabault Stéphanie, 2019, « La créativité en formation professionnalisante : un processus émancipateur », *Contextes et didactique*, n° 14 [en ligne : <https://doi.org/10.4000/ced.1497>].
- Fillol Véronique, Geneix-Rabault Stéphanie et Vandeputte Leslie, 2018, « Enseignement et formation du/en français en Océanie. Plaidoyer pour les approches inclusives des répertoires pluriels des apprenants en Nouvelle-Calédonie et au Vanuatu », *Enseignement et formation du/en français en contexte plurilingue*, Hanoï, Édition de l’Université nationale du Vietnam à Hanoï, p. 336-356.
- Geneix-Rabault Stéphanie et Fillol Véronique, 2022, « Donner la voix aux étudiants océaniques pour construire une société inclusive de la diversité linguistique et culturelle », in Audras I. (dir.), *Patrimoine culturel des élèves. Démarches éducatives dans/pour des sociétés plurielles*, Rennes, PUR, p. 179-192.
- Kasovimoin Annick, 2018, « La co-construction de corpus en langue(s) kanak (xârâcùù) : d’une initiation à l’écrit vers une mise en oeuvre commune progressive. Pratiques littéraciques et (re)valorisation », mémoire de Master 2 EOP, Nouméa, UNC.

- Lavigne Gérard, 2012, « Langues et mathématiques à l'école dans les cultures océaniques, Étude exploratoire d'une pédagogie interculturelle en Nouvelle-Calédonie : approche anthropologique et ethnomathématiques », thèse d'anthropologie sociale et culturelle, Nouméa, UNC.
- Molinié Murielle, 2014, « Articuler action et production de connaissances sur l'expérience plurilingue : Une médiation formative en didactique des langues et des cultures », *Éducation permanente*, n° 4/201, p. 174-185 [en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01224889/document>].
- Paia Mirose et Vernaoudon Jacques, 2002, « Le tahitien : plus de prestige moins de locuteurs », *Hermès*, n° 32-33, p. 395-402 [en ligne : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2002-1-page-395.htm?contenu=resume>].
- Razafimandimbimanana Elatiana et Favard Nicolas, 2018, « Les élèves aux besoins éducatifs particuliers se mettent en représentation : "On parle plusieurs langues pour progresser" », in *Enseignement et formation du/français en contexte plurilingue*, Hanoï, Université nationale du Vietnam à Hanoï, p. 311-335.
- Razafimandimbimanana Elatiana et Wacalie Fabrice, 2019, « Les micro-agressions linguistiques », *Hermès*, n° 83 [en ligne : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2019-1-page-156.htm>].
- Razafimandimbimanana Elatiana, Geneix-Rabault Stéphanie et Fillol Véronique, 2021, « *Huje la ixöe*. Pratiques formatives repensées par le pluriartistique et le polyphonique », *Revue de didactique des langues et des cultures*, n° 18-3 [en ligne : <https://journals.openedition.org/rdlc/10323>].
- Salaün Marie, 2017, « L'école en Nouvelle-Calédonie à l'heure des compétences transférées : quel legs colonial ? », in Minvielle S. (ed.), *L'école calédonienne du destin commun*, Nouméa, PUNC, p. 29-41.
- Vernaoudon Jacques et Fillol Véronique, 2009, *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan.