



HAL
open science

**Français et diversité linguistique à l'école calédonienne.
Pour une didactique du plurilinguisme à l'école
calédonienne, pp. 53-60**

Véronique Fillol

► **To cite this version:**

Véronique Fillol. Français et diversité linguistique à l'école calédonienne. Pour une didactique du plurilinguisme à l'école calédonienne, pp. 53-60. Le Français Aujourd'hui, 2009, Langue(s) et intégration scolaire, 164. hal-04070630

HAL Id: hal-04070630

<https://hal.science/hal-04070630>

Submitted on 20 Jul 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.

Français et diversité linguistique à l'école calédonienne : pour une didactique du plurilinguisme

Véronique Fillol
CNEP, Université de la Nouvelle-Calédonie

Une mauvaise maîtrise de la langue de l'école est le moteur le plus puissant de la dépersonnalisation, de l'auto et de la codévalorisation, de la non-compréhension du monde, de l'échec, et de l'exclusion scolaire suivie de l'exclusion sociale. En revanche, une bonne maîtrise de la ou des langues a l'effet inverse, elle est à l'origine de la construction de l'identité, de la réussite scolaire, du développement des capacités à l'altérité, de la production et de la formation de la pensée, de la valorisation. Elle est, de ce fait, centre du pouvoir cognitif et plus généralement de l'épanouissement de l'être humain. (M. Honor, 2005 : 12)

La Nouvelle-Calédonie : plurilinguisme à la langue dominante unique

La Nouvelle-Calédonie (NC), POM (Pays d'Outre-Mer) située dans le Pacifique occidental, compte aujourd'hui 244 410 habitants¹. Comme les autres pays de cette région du monde, elle se caractérise par sa grande diversité linguistique. Les linguistes y recensent une trentaine de langues² issues de peuplements précédant le contact avec l'Occident et appelées communément langues kanak, un créole, le tayo, auxquelles on peut ajouter les langues de migrants (langues polynésiennes, indonésiennes, asiatiques, anglais, bichelamar...) mais aussi les différentes variations du français³.

En NC – comme en France – l'intégration scolaire et sociale passe par l'apprentissage du français. Si l'école en métropole a opté pour un projet d'intégration des enfants de migrants⁴, le problème se pose d'une toute autre manière en NC où les élèves océaniens, loin de constituer une minorité, sont au contraire la majorité de la population scolaire (kanak, wallisiens, futuniens, tahitiens, métisses⁵ etc.). D'autant que pour ces élèves, la motivation⁶ à apprendre le français ne va pas de soi (V. Fillol & J. Vernaudo, 2004a.).

Comme le souligne très justement Bernard Rigo :

On notera ce curieux paradoxe de l'école, historiquement issue d'une idéologie jacobine et monolingue, elle veut conduire des apprenants vers des compétences plurilingues sans tenir assez compte du fait que ceux-ci appartiennent à des sociétés traditionnellement plurilingues et qu'ils ont l'expérience d'un environnement pluriculturel. (B. Rigo, 2008)

Cette idéologie monolingue a pour conséquence le choix du français dans la sphère familiale au détriment de la transmission des langues maternelles, en particulier en milieu

¹ Il s'agit du chiffre estimé de la population calédonienne au 1^{er} janvier 2008, sur la base du recensement 2004, complété par les chiffres de l'accroissement naturel du solde migratoire au cours des années suivantes.

² Le Laboratoire des civilisations à tradition orale du CNRS cite 29 glossonymes dont un qui recouvre 7 dialectes dans la région de Voh-Koné. Toutes les langues kanak appartiennent au groupe des langues océaniques (~ 450 langues), lui-même inclus dans la famille des langues austronésiennes (~ 800 langues).

³ Nous faisons l'hypothèse qu'il n'existe pas UN français calédonien mais bien plusieurs variétés du français (les variables « ethnique », « urbaine » mais aussi « générationnelle » sont très importantes. Voir Homs (2004), Barnèche (2004) et Poirier (2007) pour différentes études des variétés de français en NC, et études des représentations (socio)linguistiques des jeunes de ces variétés de français.

⁴ ENA (Enfants nouvellement arrivés).

⁵ La population calédonienne est pour une grande partie métissée.

⁶ « Les différents recensements effectués aussi bien en Polynésie française qu'en Nouvelle-Calédonie montrent le fort taux d'échec scolaire qui frappe d'abord les peuples océaniques. Pour comprendre en partie cela on peut noter, par exemple, que les enfants de la communauté chinoise en Polynésie française, réussissent à peu près comme ceux des français métropolitains. Pourtant, leur langue d'origine n'est pas davantage le français. En revanche, pour ces arrière petits enfants de coolies émigrés, l'école est, depuis le début, la voie privilégiée de l'intégration dans un pays où ils se savent au départ étrangers tandis que, pour les populations autochtones, c'est elle qui est un espace étranger et intrusif: de fait, en interdisant l'usage des langues locales et en voulant s'imposer, elle a conduit dès le début les Polynésiens (et les Océaniens) à une attitude de méfiance et de résistance au moins passive. » (Rigo, 2008), c'est nous qui soulignons.

urbain mais surtout une détresse linguistique. Certains adolescents vivent une double insécurité linguistique, voire un mal-être identitaire et une réelle exclusion sociale : ils survalorisent leur langue maternelle ou d'origine, alors qu'ils ne la parlent pas, et se construisent une langue identitaire (français dit « kayafou »⁷ ou français « mélangé ») en refusant de parler le français « standard » de peur d'être assimilé à un « Blanc ». Ainsi, même si le français est accepté comme langue véhiculaire, ils en parlent comme d'une langue « obligée » et développent des formes de résistance plus ou moins conscientes à son apprentissage. Enfin, à une double insécurité linguistique se superpose une insécurité scripturale et c'est bien cette compétence textuelle qui est le domaine de carence le plus manifeste, le plus lourd de conséquences pour la scolarité⁸ (Dalgalian).

Il nous semble fondamental de (re)construire une didactique du français lucide et contextuelle, voire plus explicitement une didactique du plurilinguisme, pour créer des ponts entre l'enseignement des langues et de la culture kanak (désormais ELCK), l'enseignement du français (EF), la prise en compte des autres langues des élèves et l'initiation à l'anglais pour le développement d'une compétence plurilingue (Moore, 2006 : 177).

Le langage au cœur des apprentissages⁹

Durant leur parcours, les élèves sont sans cesse confrontés au langage. Ils vont tous partir à la découverte du français de l'école – la langue commune – la langue de scolarisation ; certains¹⁰ vont partir à la découverte d'une langue kanak. Ils vont découvrir l'écriture. Ils vont développer leur capacité d'expression orale et écrite dans les divers genres discursifs et vont entrer dans l'univers plus abstrait des réflexions grammaticales (EOLE¹¹ : 19). Au cycle 3, et bientôt au cycle 2, selon les écoles, les élèves vont débiter l'apprentissage formel d'une autre langue : l'anglais.

Mais plus encore, le langage est partout : il est dans les énoncés mathématiques qui recourent aussi à des signes ; il est dans les autres disciplines – la géographie par exemple, où outre une « langue de spécialité » qu'il s'agit de comprendre et d'acquérir, les élèves sont confrontés à d'autres objets sémiotiques (graphiques, cartes, tableaux, etc.) ; il est dans les échanges entre élèves et avec l'enseignant qui fondent la socialisation et la construction de soi.

Quelque soit le « domaine d'activité » ou la « discipline » (mathématiques, éducation à la citoyenneté) les élèves apprennent *dans* et *par* les langues présentes dans l'école.

« Pourtant, si elles offrent d'innombrables possibilités d'apprentissage, de réflexion, d'action, et de communication, toutes ces langues exigent un important travail d'appropriation et de mises en relation, afin qu'ils puissent se construire une compétence globale et cohérente. Or, ce travail, aujourd'hui, n'est pas réellement effectué. » (EOLE, 2003 : 19)

Les programmes calédoniens adoptés le 26 septembre 2005 par le Congrès marquent une étape importante de l'école, avec – entre autres - l'introduction des langues kanak, mais, même si depuis 1998, l'accord de Nouméa dispose que « les langues kanak sont, avec le français, des langues d'enseignement et de culture », les LK et la langue française ont toujours été opposées et le sont encore aujourd'hui sur la base de lieux communs largement partagés¹².

⁷ Voir la thèse de Sophie Barnèche (2004).

⁸ En 2005, le taux de réussite aux évaluations de 6^{ème} atteint 51,3% pour la NC contre 64,7% pour la métropole. La même année, le taux moyen de réussite au Brevet des collèges, pour la NC atteint 73,6% en France.

⁹ Voir les programmes scolaires calédoniens : <http://www.denc.gouv.nc/static/programmes.htm>. La Nouvelle-Calédonie est compétente en matière de Programmes depuis le transfert des compétences du premier degré ; les programmes actuels (depuis 2006) sont ceux des programmes nationaux de 2002, adaptés à la Nouvelle-Calédonie.

¹⁰ L'ELCK est facultatif.

¹¹ EOLE pour *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école sous la direction de PERREGAUX, Chr., de GOUMOËNS, Cl., JEANNOT, D. & de PIETRO, J.-F.*

¹² Sur les représentations linguistiques des langues kanak, voir Vernaudon, 2005.

Les cloisons sont encore marquées d'une certaine manière dans les programmes mais aussi dans les écoles. Il serait souhaitable d'engager ici une visée plus pragmatique (Bertucci, 2007) à partir du terrain, c'est-à-dire construire l'EF et L'ELCK de façon contextuelle et coordonnée. L'EF, l'ELCK, l'initiation à une autre langue et à l'anglais sont présentées de façon cumulative alors qu'en réalité il faudrait les comprendre, les mettre en œuvre de façon intégrée. L'objectif est d'appréhender l'école comme un « lieu de socialisation plurilingue » (EOLE), ce qui permettrait de valoriser les pratiques des élèves et de reconnaître les langues minorées par l'école :

« L'essentiel semble se trouver dans la mise en place d'un enseignement de ces langues dans l'école en évitant une disjonction avec le français, qui pourrait aboutir à une ghettoïsation de ces enseignements, critique formulée à l'encontre des cours de langue et culture d'origine notamment (en France) (J. Billiez et al, 2003 : 303) » (Bertucci, 2007 : 52).

En NC, comme en France, en l'absence d'une vision, d'une réflexion autour d'une didactique du plurilinguisme, les LK, les autres langues et les langues étrangères risquent d'être perçues comme « concurrentielles » et ces processus additifs (...) conduisent à des cloisonnements préjudiciables aux élèves, et à des ruptures entre les pratiques langagières bilingues des élèves.

Les parents qui font le choix de l'ELCK sont conscients des intérêts du bilinguisme et souhaitent profiter pleinement de la valorisation de la langue d'origine ou plus largement des langues océaniques, car ils ont vécu un malaise, un entre-deux difficile entre la langue intime, « honteuse » (Lietti, 1981 : 77), et la langue sociale, celle de « l'intégration »¹³. Nombreux d'entre eux ont résolu ce conflit en sacrifiant la première, c'est-à-dire en devenant monolingues « comme tout le monde »¹⁴. Il est primordial que l'école respecte le choix de tous les parents et participe d'une manière ou d'une autre à l'éducation plurilingue. L'ELCK, l'éveil aux langues permettent de

« rendre ces langues plus visibles, plus légitimes, car il est bien connu qu'il est dommageable pour le développement cognitif et la construction identitaire des enfants de devoir mettre ainsi entre parenthèses toute une part de leur personnalité » (EOLE, 20)

En Province Nord et Province des Iles¹⁵, eu égard au volume horaire consacré à l'ELCK (5 à 7 heures), une attention particulière pourrait être apportée par exemple à l'enseignement/apprentissage de la lecture en langue kanak et en français, le système alphabétique étant le même. En Province Sud où les classes de langue regroupent tous les profils langagiers, l'ELCK pourrait être articulé avec le français sur (au moins) deux « dimensions » : (i) le développement des compétences phonologiques et métalinguistiques dont on sait l'importance pour préparer l'entrée dans l'écrit pour le cycle 1, observation réfléchie et comparée des LK et du français et de l'anglais pour le cycle 2 et 3 (ii) et une dimension transdisciplinaire et interculturelle.

L'éveil à la diversité linguistique et le développement d'une compétence plurilingue

D'autres langues sont présentes dans les programmes sous la dénomination « premiers contacts avec une autre langue la Région Asie-Pacifique ». La problématique de l'éveil aux langues est intéressante à plus d'un titre et en particulier quant à sa souplesse dans sa mise en œuvre. On passe de l'apprentissage d'une langue (étrangère) à une éducation aux langues. Une telle éducation suppose la construction progressive par l'élève d'une compétence plurilingue et pluriculturelle. En milieu scolaire, la reconnaissance de ce répertoire suppose la valorisation des compétences que chaque élève peut avoir dans différentes langues ou variétés d'une même langue. En NC, si nombreux sont les élèves à ne pas parler le « français de

¹³ Nous soulignons au passage que c'est l'école qui est foncièrement allochtone.

¹⁴ Selon un lieu commun puisque l'on sait aujourd'hui que la moitié de la population mondiale est plurilingue.

¹⁵ Les contextes sociolinguistiques sont différents selon les Provinces : la Province Nord est marquée par un plurilinguisme généralisé, la Province Iles par une relative homogénéité linguistique et la Province Sud par la domination du français.

l'école », leur compétence plurilingue est très riche, même si l'élève ou sa famille n'a pas conscience de cette richesse, survalorisant¹⁶ la seule compétence en français.

Il s'agit dès lors d'avoir une vision globale et non cloisonnée des apprentissages langagiers. La recherche de liens, de ponts, de passerelles entre les différents apprentissages langagiers rencontrés au cours de la scolarité, dans ou en dehors de l'école, est donc bien un point de départ indispensable au développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle. (voir M. Candelier ; V. Castelloti et D. Moore et C. Hélot).

La mise en place concrète d'une telle synergie des apprentissages langagiers suppose de confronter les élèves à une diversité de langues, que ce soient les langues enseignées (la langue kanak enseignée), les langues maternelles de certains élèves (wallisien, tahitien...), la langue de l'école (français) ou toute autre variété linguistique (français dit « caldoche » ou français dit « kayafou ») et suppose aussi une étroite collaboration entre enseignants, suppose enfin l'existence d'outils et une formation spécifique. Les bénéfices escomptés sont ici nombreux : valorisation des identités des apprenants et développement réfléchi de cette identité ; éveil aux langues et aux cultures (vivre ensemble) ; observation réfléchie et comparée des langues océaniques et du français ; multiples projets dans tous les domaines disciplinaires ou transdisciplinaires (M. Candelier)

Bien sûr les outils, les supports (sur le modèle de ceux de EOLE et Evlang) en langues océaniques sont à construire pour que tous les enseignants puissent exploiter cette richesse dans sa classe.

Le français langue de scolarisation

Le concept de FLS parce qu'il identifie le statut des langues en présence va aussi dans le sens de la prise en compte du sujet plurilingue par le système éducatif. Il doit apporter une réponse à l'enseignement-apprentissage d'une langue non-maternelle utilisée en tant qu'objet d'enseignement mais aussi comme moyen d'enseignement. L'apport du FLS est de construire (contextuellement) un rapport nouveau entre les langues en présence dans le contexte scolaire : « Le FLS rend visible aux plans linguistique et didactique une situation sociale jusque là ignorée, et lui donne une légitimité scolaire. » (Bertucci, 2007 : 51)

L'un des enjeux du FLS est précisément d'articuler l'enseignement des LM ou LO et celui du français mais aussi d'articuler deux orientations didactiques complémentaires¹⁷, à savoir une didactique du français en tant que moyen d'enseignement mais aussi comme objet d'enseignement.

On parle d'une part d'un français dit de scolarisation qui s'ancre en priorité sur le caractère médium d'enseignement de ce dernier. C'est un français de spécialité dont le rôle est primordial dans l'accès aux savoirs et aux comportements sociaux qui conditionnent la réussite scolaire. Cette langue des apprentissages et de la scolarisation qui est transmise par l'école n'est pas toujours formalisée par les enseignants, du fait de l'amalgame, langue officielle, langue maternelle ou seconde, langue de scolarisation

Et d'autre part, on parle de français langue seconde qui s'ancre davantage sur la dimension sociale, de langue de communication, langue d'expression¹⁸, langue véhiculaire, langue d'échanges interculturels. Il semble nécessaire d'allier le français de scolarisation à une

¹⁶ La sociolinguistique a bien souligné qu'en contexte diglossique, les locuteurs de langues minorées intègrent peu à peu les représentations sociolinguistiques négatives des locuteurs du groupe sociolinguistiquement dominant sur leur(s) langue(s).

¹⁷ « Nous trouvons cette nécessaire complémentarité français de scolarisation / méthodologie communicative chez Dumont *et al.* (2000) : un ouvrage axé sur l'intervention pédagogique qui a pour force de détailler une articulation objectifs, compétences et activités pour chaque niveau de la scolarité. » (Gibert, 2007 : 66)

¹⁸ « La langue française est pour les jeunes mélanésiens, la langue obligée, la langue véhiculaire, la langue d'intercommunication, la langue de l'école, la langue de la réussite, la langue véhiculaire, la langue officielle, la langue des blancs, la langue du colon, la langue des riches, une langue difficile, une langue pour trouver un emploi, mais non la langue de leur culture, de leur quotidien, de leur identité » (Fillol & Vernaoudon, 2004a : 2)

méthodologie communicative qui constitue un instrument privilégié de liaison entre l'école et la société, entre le français et le vécu de l'enfant, entre les vérités de français. Des connexions qui sont par exemple établies par le jeu de rôle (une mise en scène du quotidien extra-scolaire qui répond au besoin d'imaginaire des enfants), ou encore par la contextualisation de documents, de préférence authentiques, qui donne sens à l'apprentissage de l'écrit et qui constitue un appui essentiel pour la lecture (Gibert, 2007, 66).

A trop focaliser sur la « maîtrise » de la langue, les enseignants se heurtent à une impasse. Il est nécessaire de travailler simultanément trois dimensions : construire avec les enfants la langue comme pratique (moyen de dire et moyen de faire, mais aussi de s'exprimer), comme système linguistique, et comme manière de penser et de construire un univers de référence. L'objectif est d'amener les enfants à circuler dans des modes de parler-dire-penser différents (voir travaux d'E. Bautier).

Littérature francophone et interculturalité

Si le français enseigné est comme en France patrimoine et loi (Bautier), il n'est pas pour une grande partie des élèves calédoniens lien intergénérationnel puisqu'au contraire c'est l'imposition du français qui a rompu la transmission familiale (en milieu urbain en particulier) des langues océaniques, ni langue de culture ; c'est ici un des lieux de tension et de rejet. Si la langue est refusée en tant que langue de culture française imposée (Fillol & Vernaudo, 2004a),

elle peut être acceptée en tant que langue de cultures francophones, et notamment des cultures océaniques, néo-calédoniennes ou kanak. La francophonie devient ici l'espace naissant du dialogue interculturel entre les communautés, espace de compréhension, et d'expression d'une culture commune (C. Poirier, 2007 : 54).

Comme l'a montré Claire Poirier dans une petite expérimentation remarquable (Poirier, 2007), l'utilisation du texte littéraire francophone dans l'enseignement du français joue un rôle indéniable dans le (nouveau) rapport à la langue et dans la construction identitaire. Le texte littéraire est un lieu de rencontre interculturelle, et pour certains, un lieu de parole retrouvée, de réconciliation.

Nous avons tenté modestement et succinctement d'esquisser quelques pistes de réflexion, et d'action, dans le sens d'une prise en charge des élèves en détresse linguistique. Il est primordial que l'école calédonienne longtemps tributaire du modèle français ouvre ses portes aux langues kanak, aux variétés de français et plus globalement à la diversité linguistique au sein d'une culture francophone et d'un environnement anglophone, et fasse confiance aux enseignants

Enfin, nous voudrions insister sur la nécessité d'une plus grande concertation entre les acteurs du système scolaire (enseignants, enseignants de langue kanak, enseignants spécialisés, directeur d'école, conseillers et inspecteurs pédagogiques, formateurs, chercheurs). Comme le formule très justement Bernard Rigo, les élèves « n'ont pas à s'arracher à une culture océanique pour s'intégrer à une culture française, ils ont à maîtriser les deux pour mieux les dépasser » (Rigo, 2008) et devenir ainsi des acteurs du destin commun de ce pays.

Véronique FILLLOL
CNEP (Centre des Nouvelles Etudes sur le Pacifique),
Université de la Nouvelle-Calédonie

- BARNECHE, S. (2004), *L'identité linguistique et culturelle des jeunes de Nouméa. Une étude des pratiques langagières dans la cité de Riverstar (Rivière-Salée)*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime en Sciences du langage, Université de Rouen.
- BAUTIER, E. (2002), Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique, *Pratiques*, n° 113-114.
- BERTUCCI, M.-M. (2007) « Enseignement du français et plurilinguisme », in CHISS J.-L. & MANESSE D. (coord par) *Enseignement de la langue, crise, tension ?*, Le français aujourd'hui, Armand Colin,
- CANDELIER M. (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck – Duculot.
- COLLES L. (1994), *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, De Boeck.
- DALGALIAN, G. (2000), *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.
- FILLOL V. et VERNAUDON J. (2004a) « Les langues Kanak et le français : langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. D'un compromis à un bilinguisme équilibré ? », *ELA*, n° 133, pp. 57-67.
- FILLOL V. et VERNAUDON J. (2004b), « L'enfant et les langues. De l'enseignement des langues kanak dans le système scolaire calédonien : enjeux et perspectives », dans *L'enfant en Océanie*, Actes du 16^{ème} colloque Corail, CORAIL.
- FILLOL V. et VERNAUDON J., (2004c) « Diversité linguistique et français en Océanie : pour une école plurilingue », *Hermès*.
- GARDNER, R.C. et LAMBERT, W.E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley, Newbury House.
- HAMERS, J.F. et BLANC, M., (1983), *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, P. Mardaga.
- HÉLOT, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- HOMS, M. (2005), « Entre attachement et dénigrement, l'image du français balance. Une approche du lien entre appropriation du français et représentations sociolinguistiques » dans V. FILLOL et J. VERNAUDON éd., *Stéréotypes et représentations en Océanie*, CORAIL,.
- HONOR, M. (2005), *Vouloir apprendre, Pouvoir (se) comprendre. De la langue de la maison à celle de l'école*, Lyon, Editions de la chronique Sociale.
- MOORE D. (2006) *Plurilinguisme et école*, Paris, Didier, Collection LAL.
- Mwà Vée, *La revue culturelle kanak*, « Le défi des langues Kanak », n° 24, Avril, mai, juin 1999.
- POIRIER C. (2007), *Comment enseigner le français langue de culture en Nouvelle-Calédonie ? L'enseignement du français langue de cultures francophones en FLS dans un collège plurilingue et pluriculturel de Nouméa par l'utilisation de textes littéraires francophones néo-calédoniens*, Master 2 FLE, IRFLE, Université de Nantes.
- Programmes pour l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie
 Accord de Nouméa : <http://www.gouv.nc/AccordNea.htm>
- RIGO, B. (2008) « Quelle éthique en milieu plurilingue et pluriculturel ? » in FILLOL, V., VERNAUDON, J. (Eds), *Vers une école plurilingue en Océanie francophone*, Edition L'Harmattan, en cours.
- STOUFF A. et THONON L. (2004) *Les variations du français en Nouvelle-Calédonie à l'école maternelle. Sensibilisation à la diversité et apprentissage de la norme*, mémoire professionnel (sous la dir. De V. Fillol), IUFM du Pacifique.
- VERDALHAN-BOURGADE M. (2002), *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF.
- VERNAUDON Jacques (2004), « Des représentations sur les langues océaniques aux options pour leur enseignement » dans V. FILLOL et J. VERNAUDON éd., *Stéréotypes et représentations en Océanie*, CORAIL, pp. 77-99.

Matériels didactiques :

AUGER Nathalie (2005), *Comparons nos langues* (DVD et livret pédagogique), Scéren, Montpellier, CRDP académie de Montpellier

KERVRAN M. (dir.) (2006). Les langues du Monde au quotidien – L'observation réfléchie des langues au cycle 2/ au cycle 3. CRDP de Rennes (www.ac-rennes.fr/crdp)

PERREGAUX, Chr., de GOUMOËNS, Cl., JEANNOT, D. & de PIETRO, J.-F. (Dir.) *Education au langage et Ouverture aux langues à l'école (EOLE)*. Neuchâtel, Secrétariat général de la CIP, 2 volumes.