



**HAL**  
open science

## Des langues, du rapport au langage et aux apprentissages pour réussir à l'école (pp. 191-206)

Véronique Fillol

► **To cite this version:**

Véronique Fillol. Des langues, du rapport au langage et aux apprentissages pour réussir à l'école (pp. 191-206). Jacques Vernaudeau et Véronique Fillol (dir.) Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane, L'Harmattan, Cahiers du Pacifique sud contemporain, Hors série n° 1, 2009, 978-2-296-09301-0. hal-04071456

**HAL Id: hal-04071456**

**<https://hal.science/hal-04071456>**

Submitted on 17 Apr 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.

# Des langues, du rapport au langage et aux apprentissages pour réussir à l'école

---

Véronique Fillol  
*Université de la Nouvelle-Calédonie*

Notre contribution s'attache à expliciter les orientations actuelles des programmes scolaires calédoniens en matière de langage et de langues. Nous souhaiterions focaliser la question de l'enseignement des langues autour de celle – centrale – des apprentissages scolaires, car il nous paraît primordial d'explicitier qu'en contexte scolaire, ce qui importe plus encore que la « maîtrise » de la langue ou des langues de l'école est ce qu'on en fait.

Il s'agit aussi de souligner que le développement et l'épanouissement de l'élève ou sa constitution en tant qu'être humain, n'est possible qu'à travers un apprentissage harmonieux et réussi de ses langues :

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, p. 12).

Les programmes de l'école calédonienne – même s'ils sont pour une très grande part ceux de l'école française<sup>1</sup> – relèvent d'une réforme<sup>2</sup> d'un système éducatif jusque-là unilingue et méritent à ce titre explication, information et formation des enseignants.

---

1. Il s'agit des Programmes nationaux de 2002 adaptés à la NC : < <http://www.denc.gouv.nc/static/programmes.htm> >.

2. Cf. ici même article de Sam et Vernaudon.

L'une des difficultés majeures de cette réforme concerne la formation initiale des enseignants du premier degré, mais aussi l'information/formation continue du corps enseignant et plus globalement celle des parents et de la société pour expliciter les enjeux de l'enseignement des langues kanak, l'intérêt d'une éducation à la diversité linguistique et la nécessité « d'enseigner autrement le français<sup>3</sup> ».

En Nouvelle-Calédonie – comme en France – la question de la/des langue(s) a longtemps été posée en termes politiques et idéologiques<sup>4</sup> ; et, parmi les acteurs du système scolaire, nombreux sont à considérer que l'introduction des langues kanak est une question politique, niant ainsi – selon l'expression de Claude Lercari – toute fonction didactique aux langues kanak. Pourtant, les enjeux des langues kanak et du français comme langues d'enseignement sont non seulement psycho-affectifs, culturels, identitaires mais aussi cognitifs.

## Le langage au cœur des apprentissages

La politique linguistique éducative est définie à l'intérieur d'un cadre institutionnel original (accord de Nouméa) plusieurs fois évoqués ici même (Salaün, Sam & Vernaüdon, Lavigne) et intégrée dans les programmes scolaires depuis la rentrée scolaire 2006 selon l'ordre et la dénomination suivants :

- (i) l'enseignement de la langue française ;
- (ii) l'enseignement des langues et de la culture kanak (facultatif) ;
- (iii) premiers contacts à l'école avec une autre langue de la région Asie-Pacifique (facultatif) ;
- (iv) premiers contacts à l'école avec l'anglais.

Il s'agit donc d'une part, de *l'enseignement* du français et des langues kanak, et d'autre part d'éveil à la diversité linguistique de la région Asie-Pacifique (langues des enfants prioritairement : indonésien, tahitien, wallisien, futunien) et d'initiation ou découverte de l'anglais.

Sur le plan théorique, les nouveaux programmes sont l'occasion d'explicitier la notion fondamentale de *langue d'enseignement*. La nouveauté – s'il y a – est bien dans la dimension transversale du langage. Ces programmes mettent en effet l'accent sur

---

3. Pour reprendre une expression utilisée par Emile Martinez, Inspecteur Pédagogique en Nouvelle-Calédonie en 1994, « Langage, langues et pédagogie », *Cahiers des conférences de l'ADCK*, n° 3.

4. Cf. article introductif de Marie Salaün et sa thèse *Les kanak et l'école*, en particulier le chapitre VII « Langue d'enseignement, langue des colons : la place du français à l'école indigène (1863-1945) ».

le fait que les apprentissages langagiers s'effectuent à l'occasion de l'ensemble des activités scolaires, quel que soit le champ disciplinaire auquel elles se rattachent et réflexivement, ils développent l'idée que c'est grâce au travail langagier que les élèves entrent dans l'activité de conceptualisation qui permet l'acquisition de connaissances nouvelles. L'élève apprend donc le français ou une langue kanak lors d'activités artistiques ou motrices par exemple, et pour apprendre (à compter, à résoudre un problème, à décrire un phénomène...), l'élève doit savoir manipuler (pour ne pas utiliser le terme « maîtriser ») certaines compétences langagières et conduites discursives. Le langage est donc bien « au cœur des apprentissages » comme l'ont montré de nombreuses études ces vingt dernières années en psychologie du développement, en psychologie cognitive, sciences du langage et sciences de l'éducation.

Durant leur parcours scolaire, les élèves sont sans cesse confrontés au langage. Ils vont tous découvrir<sup>5</sup> le français de l'école – la langue commune – la langue de scolarisation ; certains vont partir à la découverte d'une langue kanak ou se réapproprier une langue d'origine. 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 (EOLE<sup>6</sup>, p. 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.

Quel que 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 que (les élèves) puissent se construire une compétence globale et cohérente. Or, ce travail, aujourd'hui, n'est pas réellement effectué. » (EOLE, 2003, p. 19).

---

5. Les usages du français de l'école pouvant être quelque fois éloignés des usages du français au quotidien pour de nombreux élèves ne pratiquant pas certaines « conduites discursives » exigées par l'école.

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

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 langues kanak et la langue française ont toujours été opposées et le sont encore aujourd'hui sur la base de lieux communs largement partagés<sup>7</sup>.

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'enseignement du français (EF) et l'enseignement des langues et de la culture kanak (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, 2003), 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, p. 303) » (Bertucci, 2007, p. 52).

En Nouvelle-Calédonie, comme en France, en l'absence d'une vision, d'une réflexion autour d'une didactique du plurilinguisme, les langues kanak, les autres langues et les langues étrangères risquent d'être perçues comme « concurrentielles » et ces pratiques éducatives 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 » (Liotti, 1981, p. 77), et la langue sociale, celle de « l'intégration ». Nombre d'entre eux ont résolu ce conflit en sacrifiant la première, c'est-à-dire en devenant monolingues « comme tout le monde<sup>8</sup> ». Il est primordial que l'école respecte le choix de tous les parents

---

7. Sur les représentations linguistiques des langues kanak, voir VERNAUDON, 2005.

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

et participe d'une manière ou d'une autre à la revitalisation des langues et plus largement 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, 2003, p. 20).

D'autres langues sont présentes dans les programmes sous la dénomination « premiers contacts avec une autre langue de 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 Nouvelle-Calédonie, si nombreux sont les élèves à ne pas parler le « français de l'école », leur compétence plurilingue est très riche, même si l'élève ou sa famille n'a pas conscience de cette richesse, survalorisant<sup>9</sup> la seule compétence en français.

Il s'agit là encore 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 demande 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 ») elle implique aussi une étroite collaboration entre enseignants, elle 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

---

9. 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).

(J. Vernaudeau ici même) ; multiples projets dans tous les domaines disciplinaires ou transdisciplinaires (M. Candelier, 2003).

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

### **Idéologies, attitudes, représentations et rapport au langage**

Parmi les difficultés à la mise en place de l'enseignement des langues et de la culture kanak, il ne faut pas minimiser le poids des idéologies contre le plurilinguisme, en particulier l'idéologie « ordinaire » ethnocentrée. Si l'enseignement des langues kanak est relativement bien compris et accepté par les enseignants et élèves-maîtres<sup>10</sup> – et plus encore après le « stage en immersion » en Province Nord et Province Îles, il est encore mal perçu dans de très nombreuses écoles, et placé en concurrence avec la classe « en français ».

Les enquêtes récentes et actuelles<sup>11</sup> confirment qu'il y a d'un côté une demande forte des parents et de l'autre une réticence, voire une opposition à cet enseignement pourtant facultatif. Les entretiens avec plusieurs familles plurilingues dans différents contextes en Nouvelle-Calédonie soulignent le décalage entre la demande sociale d'une école plurilingue... et le point de vue des gardiens du temple de la pédagogie officielle... (Fillol, Vernaudeau, Salaün, Nocus, 2007). 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 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<sup>12</sup> (français dit « kayafou<sup>13</sup> » ou français « mélangé » : le

---

10. Nous avons réalisé nombreux questionnaires et enquêtes entre 2002 et 2008, en particulier auprès de nos étudiants, élèves-maîtres de l'IFMNC et de l'ENEP.

11. Cf. SALAÜN (M.), 2005b, Rapport d'évaluation de l'expérimentation « L'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire publique de la Nouvelle-Calédonie », Axe sociolinguistique, département des Sciences de l'Éducation, Université Paris 5. Et enquêtes de COLOMBEL et FILLOL.

12. Dans un autre contexte, Stéphane Bonnéry (équipe Escol) montre que les usages des élèves en grande difficulté ont avant tout une fonction identitaire qui les tient à l'écart des situations communicationnelles et de la distanciation propres aux apprentissages scolaires. Les élèves tendent à vivre cette situation sur le mode du stigmaté, dans une bi-partition « eux-nous » que l'école peut aviver voire susciter (Bonnéry, 2002).

13. Voir la thèse de Sophie Barnèche (2004).

« français à nous ») en refusant de parler le français « standard » (le « français à eux ») 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 scolarité<sup>14</sup> (Dalgalian, 2000).

Bien sûr le facteur linguistique peut difficilement prétendre à offrir par lui-même une explication satisfaisante des carrières scolaires, vue que le handicap linguistique varie suivant les groupes ethniques et sociaux en fonction de leur position dans la structure coloniale, de leur degré d'urbanisation, d'insertion salariale et de scolarisation antérieure » (Kohler et Wacquant ; 1985, p. 93).

Pourtant les sociologues reconnaissent que *l'inégalité linguistique est aujourd'hui sans conteste l'un des vecteurs les plus puissants de l'inégalité face à l'école en Nouvelle-Calédonie* (Kohler et Wacquant, 1985, p. 123) La question relative à la différence de réussite selon l'ethnie est souvent posée : pourquoi un élève de la communauté chinoise réussit mieux qu'un élève polynésien ou qu'un élève kanak ? puisque pour tous la langue française est une langue seconde ? Pour l'un, le français et l'école sont « *la voie privilégiée de l'intégration tandis que, pour les populations autochtones, c'est elle (l'école) 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, ici-même). On retrouve ici une différence fondamentale entre une motivation intégrative et une motivation instrumentale, la première étant plus solide que la deuxième.

Nous avons analysé les représentations et rapports des langues d'enseignement (Fillol & Vernaudon, 2004a) et souligné que ce « consensus » était une impasse d'un point de vue pédagogique. La langue française, langue des savoirs, est opposée aux langues kanak, langues du cœur, or aspect affectif et cognitif sont liés ; les opérations cognitives dépendent des états affectifs de l'individu. Qui plus est, dans l'apprentissage ou la pratique d'une langue seconde, « *les blocages sont presque toujours d'ordre affectif* » (Dalgalian, cité par Poirier, 2007, p. 57).

---

14. En 2005, le taux de réussite aux évaluations de 6<sup>e</sup> atteint 51,3 % pour la N.-C. contre 64,7 % pour la métropole. La même année, le taux moyen de réussite au Brevet des collèges, pour la N.-C. atteint 73,6 % et 78,9 % en France.



Dans le contexte pluridiglossique<sup>15</sup> calédonien, et sous l'influence du modèle (français) de la norme, les enseignants focalisent peut-être encore davantage leur attention et leurs attentes sur la maîtrise de la langue, c'est-à-dire sur les formes linguistiques. Les représentations de l'enseignement de la langue française dans le système scolaire restent trop tributaires d'un enseignement de la langue dont les objectifs sont d'ordres linguistique (vocabulaire, syntaxe pour l'essentiel), et métalinguistique (activité réfléchie sur une seule langue, alors même que le travail comparatif sur au moins deux langues favoriserait l'accès au « méta »). En ce sens, la situation scolaire est une situation typiquement « anormale » puisqu'on ne se trouve pas dans une situation dialogique mais qu'on y manipule, construit, déconstruit, reconstruit des propositions, des mots ou des groupes de mots en les rattachant à des cadres ou à des paradigmes. Même si l'enseignant part d'une conversation spontanée, d'un dialogue libre, son travail consistera à introduire la forme syntaxique, le mot qu'il entend étudier, et à faire appliquer un savoir explicite. Il y a là une discontinuité fondamentale : le sujet, le thème de la conversation n'ont plus d'intérêt en eux-mêmes, ils sont les prétextes à des opérations qui elles insistent sur l'aspect formel systématique interne du langage. Dans le domaine de l'oral, la règle (implicite<sup>16</sup> !) est souvent de n'accepter que des réponses ou des interventions verbales se présentant sous la forme d'énoncés grammaticalement complets (au minimum un sujet et un verbe) et ne comportant aucune incorrection : l'attention des enseignants – comme le soulignent différents travaux en contexte scolaire est portée plus sur la manière de construire des énoncés que sur l'objet ou le thème de la discussion.

Or, il est plus important si l'on veut comprendre et pouvoir intervenir dans la différenciation sociolinguistique à l'école de poser la question en termes de différences d'usage plutôt que de différences de lexique ou de syntaxe. La centration sur les formes linguistiques utilisées a pendant des décennies conduit à détourner l'objectif de maîtrise d'une langue de ses véritables enjeux cognitifs et sociaux comme le souligne Elisabeth Bautier depuis plus de 20 ans.

Il semblerait que pour les élèves en difficulté scolaire, un rapport distancié, réfléchi, au langage de la vie pratique, a du mal à s'établir. Pour Stella Baruk

---

15. Le français est survalorisé par rapport aux langues kanak, et le français de l'école est aussi opposé et survalorisé par rapport aux autres variétés de français (français dit « caldoche » et français dit « kaya »).

16. Participer verbalement suppose aussi une bonne connaissance des règles généralement implicites de la conversation scolaire. Il faut savoir, en particulier : fournir, parmi un ensemble de réponses possibles, celle qui est attendue par l'enseignante ; formuler brièvement et clairement sa réponse sous peine de ne pas être entendu ; interpréter, parmi les nombreuses absences de réponse, celles qui signifient la non pertinence d'une intervention. (Florin, 1991).

(1975), il y a entre la « langue maternelle » des élèves et la langue spécialisée des mathématiques une distinction importante. La première est porteuse de la culture pratique, culture orale, incorporée par l'enfant d'âge préscolaire ; la seconde est la langue d'une discipline proprement scientifique et appartient proprement à l'ordre de la culture écrite. Le passage de l'une à l'autre est au cœur des apprentissages : les élèves en échec sont ceux qui ne parviennent pas tout à la fois, à mobiliser les ressources de leur culture orale et à la mettre à distance.

C'est aussi ce que montrent les observations et analyses auxquelles Bernard Lahire (1993) a procédé dans des écoles primaires : « les réponses que les enseignants évaluent comme inadéquates, fausses ou incorrectes peuvent être étudiées dans leur positivité comme les indices d'un certain type de rapport au langage et au monde » (Lahire, 1993). L'analyse de Lahire conduit à faire prendre conscience aux enseignants de la transformation parfois radicale que constitue pour certains enfants l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : c'est un nouveau rapport au langage et au monde. Dans les milieux dits « favorisés », les parents instaurent des démarches discursives qui forment chez les enfants des compétences qui leur permettent de faire face seuls aux demandes scolaires. Au contraire ce qui compte, pour les enfants qui ne vivent pas socialement ces situations qui nécessiteraient la prise de conscience répétée et fréquente des éléments du langage, ou pour les familles dont la langue a été minorée, ce qui compte, ce sont les situations d'énonciation où le langage agit et où l'on agit par le langage.

La recherche<sup>17</sup> atteste conjointement que ce qui sous-tend l'ensemble des manifestations de « l'échec scolaire », imitations orales, automatismes, désinvestissements vis-à-vis des pratiques scolaires, malentendus<sup>18</sup>..., c'est « la difficulté générale à considérer le langage comme un objet d'étude étudiable en lui-même et pour lui-même » (Lahire, 1993, cité par Terrail, 2002, p. 169).

---

17. Voir les travaux des chercheurs du réseau RE.S.E.I.D.A. (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages), créé en 2001 à l'initiative d'Élisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex (E.scol).

18. « Éloignés des théories du handicap socio-culturel comme principe explicatif global des difficultés des élèves, nous retenons en revanche la notion de malentendu comme étant particulièrement intéressante. Elle permet d'explorer la part d'« incompréhension » entre enseignants et élèves quant au travail, au sens des activités, aux apprentissages à effectuer et aux savoirs à mobiliser. Cette incompréhension semble se construire très tôt dans l'histoire scolaire de l'élève et entraîner des difficultés lorsqu'elle s'accompagne d'une identification erronée des objets de savoirs. Cette notion, à mettre en relation avec celle d'interprétation de la situation par les élèves et avec celle de contrats didactique et pédagogique, devra être abordée à différents niveaux, lesquels sont sans doute en interaction, et s'enchevêtrent pour les élèves comme pour les enseignants (...) On rencontre bien évidemment le rôle de la langue et du langage dans la construction de ces malentendus ». < [http://escol.univ-paris8.fr/article.php3?id\\_article=81](http://escol.univ-paris8.fr/article.php3?id_article=81) >.

Le travail intellectuel exigé par l'école implique une mise à distance des formes de la culture orale et du sens pratique. La difficulté scolaire n'est donc pas d'abord une question de maîtrise pratique du langage. Elle indique une incompréhension de la façon dont il convient de mobiliser les ressources langagières disponibles.

À 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/les langue(s) 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. (voir travaux d'E. Bautier).

## **Didactique de l'activité langagière**

Nous avons défini plusieurs enjeux de l'enseignement des langues kanak (Fillol & Vernaudon, 2004) : (i) une dimension affective à travers la double valorisation des langues ; (ii) une dimension langagière et cognitive : l'interdépendance développementale ; (iii) une dimension sociale et culturelle ; (iv) une dimension identitaire. L'enfant qui entre à l'école maternelle est encore à un stade fragile de son développement, lui « proposer de faire ses apprentissages uniquement dans une langue, dont son niveau de maîtrise est restreint peut être un frein à son dynamisme » (Kavivioro, 2008, p. 27) alors qu'au contraire le recours à la langue maternelle comme langue d'enseignement permet à l'enfant de développer son intelligence. En Province Nord et Province des Îles<sup>19</sup>, 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. Geneviève Vermès<sup>20</sup> souligne que :

Les enfants des minorités linguistiques, en ne pouvant développer une réflexion discriminatrice, et identificatrice, par le biais d'« exercices », de jeux de langue... dans chacune de leur langue (...) se trouvent de fait trop souvent placés dans une situation de minorisation (...). Celle-ci, loin de les conduire à développer un bilinguisme additif qui, nous le savons, développe une flexibilité cognitive recherchée, les contraint à un bilinguisme soustractif dans lequel le

---

19. Les contextes sociolinguistiques sont différents selon les Provinces excepté Ouvéa : deux langues cohabitent avec le français : la Province Nord est marquée par un plurilinguisme généralisé, la Province Îles par une relative homogénéité linguistique (deux langues avec des fonctions complémentaires) et la Province Sud par la domination du français.

20. Selon une perspective en psychologie anthropologique interculturelle, Geneviève Vermès s'est intéressée au processus même d'acquisition de l'écriture au plan psychologique.

bricolage cognitif auquel ils sont contraints bloque ou nuit au bon développement de l'apprentissage de ce qu'est l'écrit du français (...) (Vermès, 1990).

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<sup>21</sup>.

Un certain nombre de compétences langagières une fois développées dans la langue première, sont transférables vers les langues acquises ultérieurement. Rappelons quelques-unes de ces compétences dans le cadre des exigences scolaires : le statut d'énonciateur en contexte scolaire ; le langage d'évocation, la conscience phonologique et la découverte du principe alphabétique commun à toutes les langues qui s'écrivent de manière alphabétique qui rendra possible l'étude du code alphabétique proprement dit ; les compétences métalinguistiques. Travailler par exemple dès la Grande Section, les compétences phonologiques et métalinguistiques dans la première ET seconde langue participent bien évidemment au développement d'une distance, d'un nouveau rapport au langage. Ce genre d'exercice (ou activité) relève typiquement d'une démarche de pensée métacognitive, or, l'accès à ce mode de pensée n'est pas une question d'âge mais d'apprentissage scolaire. « Mieux : il s'agit de l'objet central des apprentissages scolaires » (Terrail, 2002, p. 166) qui conditionne ou non la réussite scolaire.

On peut imaginer aussi dès la maternelle une éducation scientifique par l'intermédiaire des activités langagières. La recherche de Catherine Ledrapier à titre d'exemple consiste en la conception, l'essai et l'évaluation d'activités scientifiques à l'école maternelle, projet visant la réussite de tous (Ledrapier, 2007). Ces travaux tentent de construire didactiquement une éducation scientifique pour les tous petits en se basant sur l'action. Il s'agit de développer une attitude heuristique (les élèves doivent découvrir par eux-mêmes des phénomènes), de développer la conceptualisation (articulation entre le concret et l'abstrait) en s'appuyant sur l'activité langagière. « En fait, il s'agit de secondarisation au sens où l'entendent Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, i.e. se ressaisir de l'expérience immédiate,

---

21. « Une pirogue à l'école », film de Fabrice Faure, témoigne d'un excellent exemple de projet pédagogique transdisciplinaire au cycle 3, projet porté par Sylvie Favre, PE, formatrice et Bénédicte Rougé, PE, école Frédéric Surleau, Nouméa : histoire du peuplement à travers la découverte des langues, géographie, français (écrire un carnet de voyage imaginaire), mathématiques (représentation graphique sous forme géométrique de la pirogue), arts visuels ateliers ...

et la retravailler dans une finalité qui s'émancipe de son contexte initial (Bautier et Rochex, 2004) » (Ledrapier, 2007). Catherine Ledrapier de préciser « c'est là, en cette relation de conceptualisation, que nous voyons les rapports entre activités scientifiques et activités langagières, et non dans une centration sur l'emploi d'un vocabulaire adéquat et sur le maniement concret des connecteurs logiques... » (Ledrapier, 2007, op cit.). Transposée à l'école calédonienne, la question n'est donc pas de « faire des sciences par le français ou les langues kanak » ou tout aussi bien « du français ou des langues kanak par les sciences », les sciences seraient ici un alibi pour acquérir une meilleure connaissance de(s) la langue(s). L'essentiel est bien d'acquérir les usages de la langue française ou des langues kanak qui permettront de véritablement entrer dans les postures, démarches, apprentissages scolaires. Ce cadre théorique (wallonien et vygotkien) est basé sur l'importance de l'activité collective et l'importance du langage dans le développement de l'enfant. Les activités doivent être collectives, et comporter un temps d'activités empiriques, systématiquement ressaisies par des activités langagières. Le deuxième point important concerne la liaison intime entre action, pensée et langage et concerne la façon de mener l'articulation entre action et langage.

Nous avons suivi dans une classe de CP<sup>22</sup> d'une école prioritaire du Grand Nouméa, le même type de problématique et de démarche pédagogique. Le travail engagé par la maîtresse (de formation scientifique) visait à permettre le développement de la participation de tous les élèves, développer des compétences langagières spécifiques transférables d'un domaine à l'autre. La maîtresse a choisi de travailler en atelier (5 à 6 élèves) tous les matins, laissant les trois autres groupes en autonomie. Ces ateliers ont été mis en place au milieu de la deuxième période de l'année scolaire en sciences et technologies : les phénomènes et manifestations du monde du vivant et du monde de la matière et des objets apparaissant être des situations d'interaction déclenchantes ayant un sens pour les élèves, des entrées en matière plus concrètes afin de favoriser la réflexion, le questionnement et d'inciter le groupe à construire des compétences langagières orales. De plus, la démarche scientifique participe en quelque sorte d'un outil pour faire acquérir aux élèves, des attitudes telles que la curiosité qui amène à se poser des questions, la créativité qui permet de dégager des hypothèses pour expliquer ce que l'on observe,

---

22. Travail de collaboration (2006 et 2007) sur la mise en place d'une pédagogie de l'oral dans différentes « disciplines » scolaires et la nécessité d'une formation spécifique sur la question. Au groupe scolaire Yahoué ; les résultats des élèves à l'entrée au CP ainsi que leurs difficultés dans la compréhension des tâches langagières orales et écrites dans tous les niveaux ont incité l'équipe pédagogique des cycles 1 et 2 à se mobiliser et à réfléchir à la création d'un outil pour aider les élèves à développer leurs compétences langagières au niveau lexical et sémantique. (Répertoire lexical construit d'année en année à partir de la petite section) (Niquet, 2007).

l'argumentation pour confronter observations et interprétations, l'esprit critique : confrontation avec d'autres et avec des documents pour mettre en doute sa première interprétation mais aussi des méthodes transférables dans d'autres domaines disciplinaires : observer, chercher (se questionner), émettre des hypothèses, expérimenter, confronter les hypothèses et les résultats expérimentaux et valider. Ces attitudes et méthodes pouvaient aider les élèves à exposer leur pensée (mettre en mots), à la structurer (ordonner ses idées), à mémoriser et à développer leur pensée critique, l'objectif à atteindre étant d'amener tous les élèves à s'exprimer, à échanger, à confronter leurs points de vue pour comprendre et apprendre en interagissant avec leurs pairs et l'aide d'un adulte expert (Niquet, 2007). Après plusieurs mois, l'enseignante a observé dans les ateliers de langage mais aussi dans les situations orales en groupe-classe, un oral moins spontané, plus réfléchi, un changement d'attitudes très positif : moins de passivité, plus de plaisir à participer, plus de confiance en soi, plus de communication et d'interaction, plus d'attention, de concentration donc une meilleure mémorisation et enfin une plus grande compréhension des tâches langagières orales (décrire, expliquer...).

Les travaux et expérimentation exposés succinctement *supra* illustrent la nécessité d'une formation spécifique (initiale et continue) en didactique : didactique de l'oral, didactique du français et des langues kanak comme langues de scolarisation et didactique des disciplines. Les travaux de la psychologie des apprentissages montrent l'importance du langage produit dans les situations d'interactions sociales pour la construction des savoirs et pour la construction du sujet. La question de savoir comment ouvrir et gérer mieux un véritable espace d'interactions dans la classe est fondamentale. Il est donc important de considérer les verbalisations et les échanges comme outils au service des apprentissages, par conséquent, il s'agit de mieux cerner en quoi les situations de travail sur les objets disciplinaires peuvent constituer en même temps des occasions de travail où les discours sont objets d'apprentissage. Ouvrir et gérer un tel espace d'interaction suppose une attention envers les échanges ordinaires de la classe comme lieu décisif de l'appropriation des connaissances, des attitudes et des postures intellectuelles attendues. Pour pouvoir prendre en compte ces interactions orales, pour mieux les comprendre et les utiliser, l'enseignant doit effectuer des réajustements dans ses représentations du langage et de l'oral en particulier<sup>23</sup>.

---

23. Christine Niquet de conclure parmi les points positifs de son expérimentation : « Travailler l'oral a modifié mes propres représentations sur l'oral et fait évoluer ma pratique au niveau de la conversation scolaire : parler moins mais mieux (laisser plus de temps aux élèves pour s'exprimer, pour comprendre) et m'a aidé à mieux connaître et évaluer les difficultés de mes élèves. Cette attitude développée dans les ateliers de langage devenue une habitude est bénéfique pour les autres apprentissages. » (Niquet, 2007).

Le concept de FLS<sup>24</sup> 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 complémentaires<sup>25</sup>, 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 « identifiable » par les enseignants, du fait de l'amalgame, langue officielle, langue maternelle ou seconde, langue de scolarisation, du fait aussi d'un manque de distance pour l'observation et l'analyse de ses propres pratiques langagières et éducatives ; elle ne doit pas être confondue non plus avec la « simple » acquisition ou appropriation d'un vocabulaire de spécialité. Et d'autre part, on parle de français langue seconde qui s'ancre davantage sur la dimension sociale, de langue de communication, langue d'expression<sup>26</sup>, langue véhiculaire, langue d'échanges interculturels. Il semble nécessaire d'allier le français de scolarisation à une 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 variétés de français. Des connexions qui sont par exemple établies par le jeu de rôle ou encore par

---

24. S signifiant à la fois « seconde » et « scolarisation ».

25. « 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, p. 66).

26. « La langue française est pour les jeunes mélanésien, 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 et Vernaudo, 2004a, p. 2).

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).

## **En conclusion**

Eu égard au contexte pluridiglossique calédonien, de tradition orale<sup>27</sup>, précisons tout d'abord que la thématique de l'échec scolaire, d'une école plurilingue, des difficultés d'apprentissage, des inégalités dans l'accès aux savoirs et à la formation, du rôle des pratiques enseignantes dans la production de ces inégalités, sont à la fois éminemment complexes et problématiques. Une plus grande concertation entre tous ces travaux relevant de disciplines différentes (psycholinguistique, psychologie des apprentissages, anthropologie, sociologie de l'éducation, sociolinguistique, didactique des langues et des cultures, didactique des disciplines...) est vivement souhaitable. Des recherches centrées sur la confrontation des élèves aux situations scolaires permettraient de rompre avec le paradigme du déterminisme culturel et de mieux comprendre ce qui, dans l'interprétation qu'ils ont de ces situations, des tâches à effectuer et des savoirs à construire, peut expliquer l'appropriation différenciée de la langue française, des savoirs et de l'école elle-même (Fillol, 2007). Des recherches, toujours en contexte scolaire, sur les interactions enseignants-élèves ou encore en didactique des disciplines permettraient de mettre à jour les principaux malentendus socio-cognitifs.

Opposer le français et les langues kanak est une impasse pédagogique... La question n'est pas de faire PLUS de français mais plutôt : Comment faire du français une langue d'enseignement et de *culture* en Nouvelle-Calédonie sans disqualifier les pratiques langagières et culturelles familiales ? Comment donner à tous les élèves une compétence de communication en français ? Comment construire dans et par l'école – et notamment grâce à l'enseignement du français et des langues kanak – une connaissance et un rapport à la langue, à la métalangue nécessaires pour être « scolairement » reconnu, mais aussi pour comprendre et produire des discours dans un cadre scolaire, et de fait non seulement réussir mais aussi se construire...

Nous avons tenté succinctement d'esquisser quelques pistes de réflexion, et d'action, dans le sens d'un développement langagier moins conflictuel et 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

---

27. Selon la formulation des programmes scolaires calédoniens.



kanak, aux variétés de français et plus globalement à la diversité linguistique au sein d'une culture francophone et d'un environnement anglophone. Il est tout aussi important que les enseignants reçoivent une formation adaptée autour des notions de plurilinguisme, bilinguisme, contacts de langue, oral, etc. et travaillent en équipe pour la réussite de tous les élèves.

## Références :

- BARNÈCHE (Sophie), 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.
- BARUK (Stella), 1973, *Échec et Maths*, Paris, Le Seuil.
- BAUTIER (Elisabeth), 2006, *Apprendre à l'école. Apprendre l'école. Des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*, Lyon, Chronique sociale.
- BAUTIER (Elisabeth), 2002, « Du rapport au langage : question d'apprentissages différenciés ou de didactique », dans *Pratiques*, n° 113-114.
- BAUTIER (Elisabeth), 1997, « Usages identitaires du langage et apprentissages. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », *VEI, Migrants Formation*, n° 108.
- BAUTIER (Elisabeth), 1980, « Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : causes ou conséquences de l'échec scolaire ? », *Langages*, n° 59.
- BERTUCCI (Marie-Madeleine), 2007, « Enseignement du français et plurilinguisme », in CHISS (J.-L.) et MANESSE (D.) (coord par), *Enseignement de la langue, crise, tension ?*, Le français aujourd'hui, Armand Colin.
- BONÉRY (Stéphane), 2002, « Malentendus et usages langagiers des élèves en grande difficulté scolaire », *VIE Enjeux*, n° 130, septembre.
- BRUNER (Jérôme), 1983, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.
- CAHIERS PÉDAGOGIQUES, *Étudier la langue*, n° 453, mai 2007.
- CANDELIER (Michel), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles, De Boeck – Duculot.
- CHABANE (Jean-Charles) et BUCHETON (Dominique), 2002, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, L'écrit et l'oral réflexifs*, PUF.
- CHARMEUX (Evelyne), 1987, réed. 1996, *Apprendre la parole*, SEDRAP éducation.
- DALGALIAN (Gilbert), 2000, *Enfances plurilingues. Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*, Paris, L'Harmattan.
- DIVERSITÉ (VEI), 2007, « Les enjeux de l'apprentissage de la langue française », n° 151, décembre.
- FILLOL (Véronique), 2007, « Didactique du français langue seconde en Nouvelle-Calédonie : le socioculturel en question », 10<sup>e</sup> Colloque international de l'AIRDF.

- FILLOL (Véronique), VERNAUDON (Jacques), SALAÛN (Marie) et NOCUS (Isabelle), « L'école républicaine française et les langues kanak », in BURBAN (C.) et LAGARDE (C.) (Éds), 2007, *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?*, Perpignan, Presses Universitaire de Perpignan.
- FILLOL (Véronique) et VERNAUDON (Jacques), 2004, « Les langues Kanak et le français : langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. D'un compromis à un bilinguisme équilibré ? », dans *ELA*, n° 133, p. 57-67.
- FILLOL (Véronique) et VERNAUDON (Jacques), 2004, « L'enfant et les langues », *L'enfant en Océanie*, Nouméa, Corail, n° 16, p. 49-67.
- FLORIN (Agnès), 1991, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF.
- FRANCOIS (Frédéric) et BAUTIER CASTAING (Elisabeth), 1990, *La communication inégale*, Delachaux & Niestle, Collection Actualités pédagogiques et psychologiques.
- GARCIA-DEBANC (Claudine) et PLANE (Sylvie), 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Hatier, Hatier-Pédagogie.
- GIBERT (Pascal), 2007, *Identification et analyse de la représentation de l'école à Camopi : Une approche interculturelle de l'enseignement-apprentissage du français*, Mémoire de Master, Université des Antilles et de la Guyane.
- GROUPE ORAL-CRÉTEIL, 1999, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette éducation, Créteil, IUFM de Créteil, (Collection Pédagogies pour demain. Didactiques 1<sup>er</sup> degré).
- HALTÉ (Jean-François) et RISPAIL (Marielle), 2005, *L'oral dans la classe, Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan.
- HAMERS (Josiane, F.) et BLANC (Michel), 1983, *Bilinguisme et bilinguisme*, Bruxelles, éd. Pierre Mardaga.
- HÉLOT (Christine), 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- HOMS (Marie), 2005, « Entre attachement et dénigrement, l'image du français balance. Une approche du lien entre appropriation du français et représentations sociolinguistiques », dans FILLOL (V.) et VERNAUDON (J.) éd., *Stéréotypes et représentations en Océanie*, CORAIL.
- HONOR (Monique), 2005, *Vouloir apprendre, Pouvoir (se) comprendre. De la langue de la maison à celle de l'école*, Lyon, Éditions de la chronique Sociale.
- KOHLER (Jean-Michel) et WACQUANT (Loïc), 1985, *Position sociale et performance scolaire : sociographie du système d'enseignement primaire urbain en Nouvelle-Calédonie*, Orstom, Nouvelle-Calédonie.
- LAHIRE (Bernard), 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- LEDRAPIER (Catherine), 2007, « Pratiques socioculturelles, pratiques langagières et éducation scientifique », 10<sup>e</sup> Colloque international de l' AIRDF.

- LENTIN (Laurence), 1988, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF.
- LERCARI (Claude), 2002, « Pour une didactique des langues kanak », dans *Hermès*, n° 32-33, p. 543-550.
- LIETTI (Anna), 1981, rééd 1994, *Pour une éducation bilingue*, Petite bibliothèque Payot.
- MARTINEZ (Emile), 1994, « Langage, langues et pédagogie : Pourquoi et comment enseigner autrement le français en Nouvelle-Calédonie ? », *Cahiers des conférences de l'ADCK*, n° 3, Programmes pour l'école primaire de la Nouvelle-Calédonie.
- MOKADDEM (Hamid), 1999, *L'échec scolaire calédonien*, Paris, L'Harmattan.
- MOORE (Danièle), 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier, Collection LAL.
- MWÀ VÊÊ, *La revue culturelle kanak*, 1999, « Le défi des langues Kanak », n° 24, avril - mai - juin.
- NIQUET (Christine), 2007, *Comment la mise en place d'activités scientifiques et technologiques en classe de CP permet-elle aux élèves de construire des compétences langagières orales pour accéder au langage d'évocation et à une plus grande autonomie dans les apprentissages ?* Mémoire CAFIPEMF, Nouvelle-Calédonie.
- POIRIER (Claire), 2007, *Comment enseigner le français langue de culture en Nouvelle-Calédonie ?*, Master 2 FLE, IRFLE, Université de Nantes.
- SALAÜN (Marie), 2005, *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- SALAÜN (Marie), 2005, *Rapport d'évaluation de l'expérimentation « L'enseignement des langues et de la culture kanak à l'école primaire publique de la Nouvelle-Calédonie »*, Axe sociolinguistique, département des Sciences de l'Éducation, Université Paris 5.
- TERRAIL (Jean-Pierre), 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.
- VERDALHAN-BOURGADE (Michèle), 2002, *Le français de scolarisation, pour une didactique réaliste*, PUF.
- VERMES (Geneviève), 1990, « L'entrée dans l'écrit des enfants des minorités sociolinguistiques », in *Un bilinguisme particulier, Migrants Formation*, n° 83.
- VERNAUDON (Jacques), 2005, Des représentations sur les langues océaniques aux options pour leur enseignement, *Stéréotypes et représentations en Océanie*, Actes du 17<sup>e</sup> colloque Corail, Nouméa, Corail, p. 77-99.
- VYGOTSKI (Lev), 1997, *Pensée et langage*, Paris, La dispute.
- WALLON (Henri), rééditions 1970, *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Flammarion.