

Comparons nos répertoires et nos langues : premiers pas d'une éducation au plurilinguisme

Véronique Fillol et Claire Colombel-Teuira

Résumé

L'école néo-calédonienne affiche l'ambition de devenir une *école inclusive* en considérant *la diversité des publics pour une école de la réussite pour tous*. Parmi les choix posés, la diversité des publics prend en compte les répertoires langagiers de ceux-ci.

Nous nous inscrivons explicitement dans une approche socio-constructiviste qui vise à placer les enseignant·e·s, étudiant·e·s, élèves - via des approches réflexives et interculturelles - au centre du processus d'apprentissage comme démarche de sécurisation linguistique et culturelle d'une part de leur répertoire plurilingue ou de leurs usages du français, et d'autre part, comme démarche favorisant l'autonomie en tant qu'apprenant.e ou enseignant.e.

L'éveil aux langues peut prendre des formes très variées selon les objectifs didactiques visés ; il peut s'adresser à des élèves comme à des enseignant·e·s plus ou moins expérimenté·e·s. Cette approche didactique contrastive peut aussi prendre appui sur les répertoires des élèves tout comme elle peut mettre « en scène » des langues du monde et permettre de développer des connaissances et aptitudes dans la langue principale de scolarisation. Cette approche peut devenir particulièrement intéressante pour changer son rapport aux langues et contribuer ainsi au changement de paradigme soutenu par le PENC (Projet éducatif de la Nouvelle Calédonie). Nous proposons de présenter des exemples de supports et projet qui prennent appui sur l'éveil aux langues pour promouvoir la mise en contact des langues en classe et l'éducation au plurilinguisme.

Mots-clés

Éveil à la diversité linguistique – grammaire comparée - langues kanak - Nouvelle-Calédonie - réflexivité

⇒ *Titel, Lead und Schlüsselwörter auf Deutsch am Schluss des Artikels*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

Auteurs

Véronique Fillol, Université de la Nouvelle-Calédonie, Eralo, veronique.fillol@unc.nc

Claire Colombel-Teuira, Université d'Orléans – INSPE CVL, ERCAE, claire.colombel-teuira@univ-orleans.fr

Comparons nos répertoires et nos langues : premiers pas d'une éducation au plurilinguisme

Véronique Fillol et Claire Colombel-Teuira

Introduction

La Nouvelle-Calédonie (désormais NC dans la suite du texte) arrive au terme d'un processus de décolonisation négocié depuis les accords de Matignon Oudinot et de Nouméa (1999). En formulant le projet d'un *destin commun*, l'Accord de Nouméa (AdN) qui fait des Langues kanak (LK) « *des langues d'enseignement et de culture, à côté du français* » reconnaît les langues autochtones kanak (langues austronésiennes), légifère sur leur présence et leur donne ainsi une légitimité institutionnelle. L'AdN ne se pense plus comme assimilation, intégration ou incorporation, mais au contraire comme coexistence dialogique en regard de la pluralité des langues et des référents socioculturels qui y sont liés. C'est donc dans ce cadre-ci que l'école s'inscrit actuellement. Pour la première fois dans l'histoire de la politique linguistique française, les LK jouissent d'un statut éducatif équivalent et complémentaire au français, unique langue officielle de la République. Autrement dit, la loi organique jette les bases idéales et idéelles d'une éducation potentiellement plurilingue dans l'institution scolaire territoriale.

Cependant, nous analysons l'Accord de Nouméa et sa transposition (pédagogique) dans les programmes scolaires calédoniens comme un compromis politique et dans le même temps, une impasse sur le plan didactique (Fillol & Vernaudeau, 2004 ; Fillol, 2013 ; Fillol & Colombel, 2014), dans le sens où le curriculum sépare les LK (enseignement facultatif) de la culture kanak (enseignement obligatoire des fondamentaux de la culture kanak du cycle 1 à la classe de terminale).

À l'articulation de nos postures de formatrices et de chercheuses, nous avons fait le pari d'une voie alternative (et complémentaire) : celle d'une éducation au plurilinguisme. Nous y voyons l'opportunité de considérer toutes les langues présentes dans l'environnement social, de discuter des valeurs et usages de ces langues et d'engager des pistes concrètes afin de mettre le multi/plurilinguisme au service du projet à la fois éducatif et plus largement sociétal de l'école. Pour accompagner ce changement de paradigme, nous avons développé ces dix dernières années une démarche de contextualisation didactique, en créant notamment des outils d'éveil aux langues-cultures océaniques ou en accompagnant des projets pédagogiques qui partent des besoins du terrain (parmi lesquels la reconnaissance des expériences plurilingues).

Dans cette contribution, nous illustrons dans une première partie l'intérêt d'activités et de projets pédagogiques visant à faire des répertoires bi/plurilingues des étudiant·e·s et enseignant·e·s des supports d'activités pour co-construire des savoirs sur la diversité linguistique et le fonctionnement des langues. Nous présentons dans une deuxième partie une recherche exploratoire qui utilise la diversité des langues et plus précisément la diversité des systèmes d'écriture pour amener les élèves d'une classe de CP (cours préparatoire) à conscientiser le principe alphabétique.

1. Vers une éducation plurilingue

1.1 Nos principes et postures de recherche dans une approche sociodidactique¹ des langues-cultures

Pour exposer notre posture de recherche dans une approche sociodidactique des langues-cultures, nous faisons nôtres – en suivant Joaquim Dolz (2019) – plusieurs principes pour des recherches à visée interventionniste et soulignons dans le même temps, quelques-unes des tensions à l'œuvre du niveau social à celui de la classe :

¹ Nous faisons nôtre la définition proposée par Claude Cortier du terme de sociodidactique : « une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer conjointement, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. » (Cortier, 2007).

- (i) « Les rapports entre les langues en présence dans l'environnement déterminent leur légitimité scolaire » (Dolz, 2019 : 28).

Nous avons évoqué au niveau *supra* que la reconnaissance des LK comme langues d'enseignement est plus symbolique que réelle. En NC, les langues kanak légitimées au titre de *langues enseignées* concernent peu d'élèves car cet enseignement est facultatif. Si le français est la principale langue véhiculaire sur tout le territoire, les langues kanak et langues de la migration remplissent des fonctions (sociales) très différentes selon les régions, les villages, les quartiers... allant de la langue vernaculaire (au sens de Gumperz) à la langue identitaire mythifiée (Boyer, cité par Colombel, 2012).

- (ii) « Pratiquer et apprendre une langue exige des attitudes et des représentations positives ». Ce principe concerne « l'influence des attitudes et des représentations » (ibid).

Dans la fréquentation assidue et réflexive du terrain (scolaire) calédonien, nous avons observé que les décalages entre les pratiques langagières sociales des élèves et celles valorisées par l'École peuvent être sources d'incompréhensions, de démotivation par perte de l'estime de soi, voire de tensions et de résistances (Clerc-Conan & Richerme-Manchet, 2016, p.9). Des formes d'insécurité linguistique sont souvent présentes (dans le quotidien professionnel) dans les discours épilinguistiques des enseignant·e·s en formation, soit pour décrire leur propre « ressenti » ou « sentiment », soit pour évoquer celui de leurs élèves (Fillol, 2020).

- (iii) Un autre principe est « celui de l'organisation scolaire. Les plans d'études permettent ou non un travail sur les langues en présence » (Dolz, 2019, p.31) « Dans une école qui se veut sensible au multilinguisme ou qui élabore un projet d'enseignement plurilingue, quelle est la marge d'autonomie d'action ? » (ibid).

Les collègues ne se sentent pas toujours « légitimes » ou compétents pour adopter une pratique inclusive de la diversité linguistique. Or, il n'est pas nécessaire de parler toutes les langues pour mettre en œuvre des activités d'éveil aux langues et contribuer à l'apprentissage et à la compréhension du fonctionnement de la langue de scolarisation.

- (iv) « Un enseignement efficace de la pluralité linguistique part de l'évaluation du répertoire linguistique des élèves et s'adapte aux capacités initiales. » (Dolz, 2019, p.32).

Concilier conception de l'enseignement/apprentissage et conception de ce qui fait « langue » conduit à prendre en compte le *déjà-là* des élèves. (Cummins, 1983 ; Colombel & al., 2020). « Depuis le virage socio-constructiviste dans les théories de l'apprentissage et l'avènement des approches communicationnelles, le « sujet apprenant » est devenu la pierre angulaire des démarches didactiques. Plus encore, le fait de partir des besoins des apprenants pour ensuite définir les objectifs des enseignements semble désormais être une évidence en matière de pratique. » (Razafimandimbimanana & Favard, 2018, p.318).

Enfin, particulièrement dans le contexte calédonien, il ne s'agit pas uniquement du développement langagier, c'est aussi le rapport entre les langues et cultures et la prise en considération des dimensions affective et identitaire qui sont en question (Cook-Gumperz, 1986 ; Colombel & Fillol, 2012). C'est la raison pour laquelle, nous inscrivons nos démarches dans un paradigme réflexif, non pas en tant que « modèle prescriptif » tel que vulgarisé dans le secteur de l'enseignement par les instituts de formation d'enseignant·e·s (Derycke cité par Broyon, 2006, p.110), ou vulgate, inspirée des concepts de métacognition et de réflexivité, mais en tant que cadre qui envisage « le sujet considéré comme acteur social et/ou comme membre d'un groupe culturel » (Broyon, *op. cité*) et non sous le seul angle de son statut d'apprenant. Nous postulons ainsi avec d'autres qu'un meilleur accueil de la pluralité identitaire et langagière, notamment des langues et cultures des élèves (et pour nous des étudiant·e·s), constitue une voie propice à l'engagement des élèves (et des étudiant·e·s) dans les apprentissages et la construction de connaissances.

1.2 Pour une co-construction critique et formative des questions langagières

Concrètement, il s'agit pour nous d'opter pour une posture professionnelle (et posture littéraire²) qui consiste à travailler avec les ressources plurielles existantes dès lors où nous reconnaissons aux savoirs une

pluralité de statuts sans nécessairement chercher à les hiérarchiser (académiques institutionnels, informels, expérientiels, culturels, etc.). Partant de là, les étudiant·e·s et enseignant·e·s disposent chacun·e déjà de ressources et de savoirs en début de formation car il·elle·s y arrivent avec leurs expériences de vie propres. Faire émerger les représentations des étudiant·e·s, futur·e·s enseignant·e·s ou en poste consiste alors « à placer la formation linguistique dans une dynamique de co-construction critique et formative, et non (ou plus) une simple transmission-réception de savoirs et savoir-faire linguistiques et académiques » (Forlot, 2012, p.66).

Les dispositifs - retenus à titre d'exemple - mis en œuvre au sein du département Lettres, Langues et Sciences-Humaines à l'université de la NC visent à construire avec les sujets/acteurs/étudiants/(futur·e·s) enseignant·e·s des espaces d'expression et de compréhension de leurs rapports aux langues, aux normes, aux savoirs, du sens et des enjeux de la formation dans laquelle ils.elles s'engagent. Pour l'étudiant.e plurilingue en contexte (post)colonial, nous pensons nécessaire, éthique et porteur que l'espace pédagogique soit plus qu'un espace de « réception » des savoirs et qu'il.elle devienne aussi un espace de projection de soi et d'agentivité. (Fillol & Razafimandimbimanana, à paraître).

À Titre d'exemple, nous choisissons un projet pédagogique intitulé « *Généalogie des langues : les langues dans nos familles* » mis en œuvre en 2019 et 2020, qui nous³ permet d'aborder la formation comme espace pour développer trois formes de savoirs et d'agentivité pour :

- co-construire des savoirs sur soi, son histoire familiale en demandant aux étudiant·e·s de se former au rôle de chercheur-enquêteur ;
- créer des supports iconographiques afin de mieux visibiliser (y compris pour un public élargi) la gestion des langues au sein des familles calédoniennes par l'expression artistique ;
- œuvrer à mieux faire (re)connaître les effets de l'histoire collective en rédigeant des articles journalistiques.

En conformité avec les contenus de formation visés, l'objectif éducatif est d'étudier la gestion du plurilinguisme en optant pour le contexte familial des étudiant·e·s et en plaçant l'étudiant·e, au cœur du processus de construction des savoirs : c'est en effet à travers leurs regards analytiques, productions iconographiques et écrits journalistiques que nous avons pu retracer la généalogie des langues de façon qualitative. Les articles journalistiques ont réellement été publiés pour une diffusion à un public élargi (magazine local⁴, site internet de notre équipe de recherche Eralo⁵) d'où l'affranchissement des artefacts pédagogiques où les productions des apprenant·e·s se destinent le plus souvent à un public fictif, à l'exception de l'enseignant·e qui en est également l'évaluateur·rice. La consigne relative aux supports iconographiques invite les étudiant·e·s à librement mettre en images la généalogie des langues dans la famille rencontrée avec une visualisation des langues (non)transmises de génération en génération. En faisant ces portraits sociolinguistiques, ils peuvent conscientiser des conditions de transmission des langues et, parallèlement, se positionner en acteurs du capital plurilingue dont ils disposent (individuellement, familialement, collectivement, historiquement).

Si nous reprenons les trois volets du projet, trois mouvements apparaissent traduisant les processus de (trans)formation :

- le retour sur soi pour une meilleure connaissance, acceptation de sa propre histoire et de la narration de celle-ci ;
- le mouvement de mise à distance afin de chercher à comprendre, étymologiquement à « saisir par l'intelligence », les événements présents/personnels à l'aide de ceux passé/collectifs ;
- le décentrement qui permet de se relier à des enjeux sociétaux en y prenant part de façon autrement éclairée, légitimée, « posée ».

³ Le « nous » renvoie dans cette partie à Elatiana Razafimandimbimanana et Véronique Fillol, en tant que conceptrices du projet et co-auteurs de ces lignes explicitant la mise en œuvre et les effets du projet.

⁴ Publié sur un magazine de la Province Sud, *Tazar*. URL : <https://www.tazar.nc/14/11/2019/jaimerais-mieux-maitriser-ma-langue/>

⁵ <https://eralo.unc.nc/les-langues-en-famille-les-jeunes-enquetent/>

1.3 Comparons les langues kanak et le français (y compris dans ses variétés)

Faire de l'observation réfléchie des langues kanak (ou océaniques) et du français constitue une démarche complémentaire (de la démarche réflexive) qui vise à travailler à partir des savoirs existants, et à former les enseignant·e·s à une observation fine des usages langagiers des élèves (Colombel-Teuira & al., 2019). Cet axe de travail consiste à faire « prendre conscience des différences et des ressemblances entre les langues, développer le relativisme linguistique, montrer que les différences de statuts existent mais qu'elles ne sont pas intrinsèquement justifiées » (Billiez, 2003, p.39).

En NC, il s'agit de modifier sensiblement les représentations sur les LK en particulier, parfois déconsidérées comme des « Langues pauvres, grammaticalement et lexicalement... sous-entendu, moins riches que le français » (Vernaudeau, 2005, p.52). Ainsi, la grammaire comparée des langues océaniques et du français⁶ - initiée par J. Vernaudeau (2009) - nous permet d'aborder les principales différences entre les LK et le français du point de vue morpho-syntaxique, phonologique, lexical : « Penser, c'est comparer ; les langues océaniques et le français appartenant à deux familles linguistiques différentes, leur étude conjointe et articulée conduit à rendre plus saillants certains phénomènes linguistiques. L'absence de genre grammatical saillants ou de flexion verbale dans les langues océaniques, par exemple, révèle par contraste, l'importance de ces phénomènes en français. (Vernaudeau, 2009, p.192).

L'exemple de la comparaison ci-dessous en langue nengone (associée à Maré, îles Loyauté) a été conçu par une enseignante en stage comme base d'échanges et d'analyse avec le groupe. L'activité implique des étiquettes bilingues avec, en haut, une phrase en nengone et sa traduction dans un usage calédonien du français, comme par exemple « baigner » pour se « doucher ». Nous remarquons que le verbe « baigner » perd sa dimension réflexive en français « calédonien » et devient intransitif.

Buice hna ule tele. Ils ont regardé la télé.	Ehnij hna kodraru o watitew. On a mangé des œufs.
Ehnij ci se i cele. On baigne à la mer.	Ehnij ci ule tele. On regarde la télé.
Buice hna se i cele. Ils ont baigné à la mer.	Buice hna kodraru o watitew. Ils ont mangé des œufs.

Séance d'éveil aux langues – comparaison des langues
proposée par une IS3 locutrice du nengone (lors d'un stage à Rivière Salée)
2019

Matériel de formation : étiquettes avec phrases en nengone et en français

Remarquons aussi qu'il y a deux étiquettes qui comportent du rouge. Ce code couleur attire l'attention sur la formation et l'usage du « on » en français et sur la forme verbale du passé composé à la troisième personne. Le travail sur les homophones grammaticaux se construit en partant de phrases du quotidien en nengone pour aller vers différents usages du français.

L'identification et l'emploi des homophones grammaticaux sont inscrits dans les programmes scolaires du 1^{er} degré du cours élémentaire 2 (CE2, élèves de 8 ans) au cours moyen 2 (CM2, élèves de 10 ans).

L'usage du pronom personnel « on » en français suppose de nombreuses acceptions parmi lesquelles : un pronom impersonnel (on dit, il paraît que) ou le « nous ». Cette double acception n'existe pas en nengone.

⁶ https://www.academia.edu/24653414/Observation_réfléchie_et_comparée_des_langues_océaniques_et_de_la_langue_française

Il existe un pronom personnel de la 3^{ème} personne du singulier (il/elle). Ce pronom ne peut pas avoir de valeur impersonnelle. Le pronom personnel de la première personne du pluriel « nous » a 4 traductions⁷ possibles en nengone. Ici, dans les exemples proposés, il est intéressant de noter que l’institutrice stagiaire qui a créé cet outil ne recourt qu’au pronom personnel de la 1^{ère} personne du pluriel exclusif, *ehnij*. Dans les exemples proposés qu’elle a pris dans son répertoire plurilingue (nengone, français *kaya*⁸, français standard), les sujets sont des pronoms personnels et se trouvent donc en début de phrase.

Pour l’emploi de « ont » (auxiliaire avoir à la 3e personne du pluriel au présent de l’indicatif) dans la formation du passé composé, il implique une forme verbale composée (un auxiliaire et un participe passé). Le fonctionnement de la langue nengone étant différent de la langue française (il n’existe pas de forme composée du verbe), l’institutrice stagiaire a opéré des choix, en favorisant la régularité, pour permettre aux élèves une meilleure identification des homophones grammaticaux français en s’appuyant sur le sens et la comparaison de la (non) flexion verbale :

1	<i>ehnij</i>	<i>ci</i>	<i>se</i>	<i>i cele</i>
	2pl. exclu.	TAM (présent)	baigner	à (loc.) mer
2	<i>ehnij</i>	<i>hna</i>	<i>se</i>	<i>i cele</i>
	2pl. exclu.	TAM (passé accompli)	baigner	à (loc.) mer
3	<i>buice</i>	<i>ci</i>	<i>se</i>	<i>i cele</i>
	3pl.	TAM (présent)	baigner	à (loc.) mer
4	<i>buice</i>	<i>hna</i>	<i>se</i>	<i>i cele</i>
	3pl.	TAM (passé accompli)	baigner	à (loc.) mer

Tableau 2 : temps des verbes

Les activités proposées prennent appui sur les compétences linguistiques (en nengone) des élèves. Il s’agit donc d’une forme spécifique de l’éveil aux langues, proche de la didactique intégrée visant à structurer les répertoires langagiers des élèves. Si on regarde de plus près, il n’y a pas de traductibilité littérale possible (au moins sur ce point de grammaire) entre le français et le nengone ; i.e. ni *ehnij* ni *hna* ne se traduisent pas par « on » ou « ont », le travail de comparaison invite les élèves à une analyse grammaticale (identification du sujet/identification du temps de conjugaison) renforçant ainsi leurs aptitudes métalinguistiques.

L’enseignante fait le choix d’une variété de français calédonienne en choisissant de traduire *se* par « baigner » et non « se baigner ». L’emploi non pronominalisé des réfléchis est courant dans les usages locaux du français et correspond à un calque syntaxique des langues océaniques⁹. Il s’agit pour elle de focaliser l’attention des élèves sur l’apparition de « on » ou « ont » en français et de travailler l’emploi de telle ou telle norme d’usage.

Les activités de grammaire comparée très appréciées des étudiant.e.s (en formation initiale) et enseignant.e.s plurilingues pour leur dimension réflexive et créative permettent :

- D’assurer, légitimer et promouvoir le contact des langues (Billiez, 2003, p.38) au sein de la formation professionnalisante et au sein de l’école ;
- De valoriser les savoirs linguistiques des étudiant.e.s et enseignant.e.s bi/plurilingues ;

⁷ Duel inclusif : *ethew*, duel exclusif : *ehne*, pluriel inclusif : *eje*, pluriel exclusif : *ehnij(e)*.

⁸ Si le terme de « français kaya » caractérisait au départ une langue urbaine, il désigne aujourd’hui une diversité d’usages du français local. En termes sociolinguistiques, on pourrait analyser le français *kaya* comme la variété de français véhiculaire en NC.

⁹ Il existe des formes réciproques mais pas réfléchies, par exemple en xârâcùù la phrase *anyââ sache è* (littéralement maman couvrir 3sing) peut se traduire pas maman le/la couvre ou maman se couvre.

- De modifier le spectre de l'erreur et l'appriivoiser. L'approche comparatiste permet de montrer les ressemblances entre différents systèmes linguistiques¹⁰, elle en montre aussi les similitudes. La comparaison montre « l'intelligence » de l'erreur et donc la valorise, en quelque sorte ; elle permet de modifier l'angle de vue (le regard) sur les productions langagières des élèves.

Ces approches socio/métalinguistique et pragmatique des langues menées avec les étudiant.e.s et (futur.e.s) enseignant.e.s peuvent être transposées avec « *les enfants dès leur plus jeune âge car ceux-ci sont très vite capables de réfléchir sur les langues* » (Billiez, 2003, p.38). De nombreuses recherches montrent à quel point les élèves sont des *sociolinguistiques en herbe* et qu'un travail explicite sur la variation par exemple permet de modifier sensiblement le rapport à la langue de l'école en se dégageant du poids de l'idéologie monolingue et mononormative (Clerc-Conan & Manchet, 2016).

Les mêmes conclusions nous proviennent d'une recherche exploratoire, intitulée « Les langues dans ma case/la case des langues » et menée conjointement par une chercheuse en didactique du plurilinguisme et un enseignant spécialisé dans l'accompagnement des difficultés en lecture avec des élèves plurilingues catégorisés par l'école comme ayant des « besoins pédagogiques spécifiques » dans une région de la Province Nord (côte Est de la NC). Sur ce terrain, plusieurs langues (paicî, français, autres langues kanak et langues dites de la migration) sont quotidiennement parlées. Ce projet qualitatif (ou recherche exploratoire) impliquant des formes de narrations discursives et artistiques « *montre à quel point (les élèves) ont des choses à dire, à quel point ils ont une compréhension personnelle et opératoire des dynamiques linguistiques qui les entourent.* » (Razafimandimbimana & Favard, 2018, p.318)

Selon la façon dont les activités et projets sont menés, avec qui et où, la fonction de légitimation et de valorisation des langues présentes peut s'accompagner de la construction d'une réflexion critique sur les langues. Plus encore, cela peut permettre de renouveler, en collaboration étroite avec les apprenant.e.s, la manière dont se travaillent les compétences littéraciques. C'est le projet original que nous souhaiterions décrire à présent. L'idée phare du projet *je lis, j'écris le monde* est de penser et construire « *le rapport à la littératie (en français) sur un mode plurilingue* » (Martins & al, 2016, p.159), dans une démarche transversale d'observation de quelques langues kanak, de la langue de l'école et d'autres langues du monde sous leurs différents aspects.

2. Construire l'entrée dans la littéracie sur un mode plurilingue¹¹ : *je lis, j'écris le monde*

S'appuyant sur le PENC (Le projet éducatif de la Nouvelle-Calédonie) qui ambitionne de faire évoluer l'école du Pays pour devenir une *école inclusive* en considérant *la diversité des publics pour une école de la réussite pour tous*, Vahimiti Bousquet, professeure des écoles, maitre-formatrice et depuis peu conseillère pédagogique avec qui nous collaborons depuis des années, se sent autorisée à mettre en œuvre dans sa classe/école des projets le plus souvent interdisciplinaires¹² visant à faire des ponts entre la culture et les savoirs scolaires et les cultures et savoirs autochtones ou langues d'héritage.

Cette enseignante fait l'hypothèse (que nous partageons) que toute activité de comparaison, d'éveil aux langues est susceptible de développer les compétences épi et métalinguistiques, d'importance pour l'entrée dans l'écrit. Nous partageons par ailleurs les *données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficultés* synthétisées par Cummins (2011), et les contributions de la recherche sur le bi/plurilinguisme (Cummins 2014), et de fait, une conception socio-constructiviste de l'enseignement/apprentissage. Cet arrière-plan théorique (commun) participe à une grande mobilité entre les « espaces », les changements de postures et d'activités y compris dans la classe : la chercheuse observe l'enseignante le plus souvent mais la chercheuse peut aussi prendre la place de l'enseignante, la praticienne devient co-chercheuse et la chercheuse co-praticienne.

¹⁰ Cf. Comparons nos langues : http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/n.auer/Livret_Comparons.pdf.

¹¹ Les langues utilisées dans le cadre de ce projet exploratoire sont : français ; les langues kanak ajië, cemuhî, drehu, nêlêmwa, bwatoo, nengone, paicî, xârâcùù ; les langues reo tahiti, faka futuna, faka'uvea, chinois, vietnamien et inuktituk (Région du Nunavick-Canada).

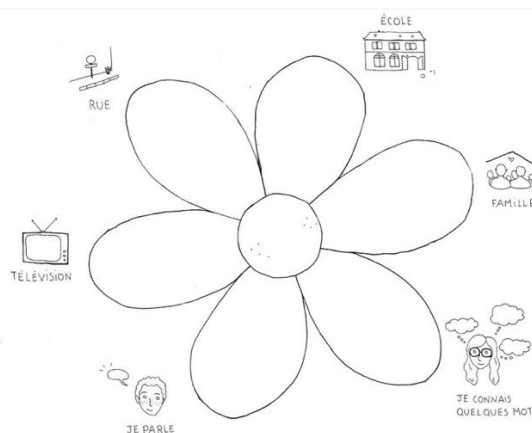
¹² Exemple de projet : « Les clans », projet d'école pour la mise en œuvre de l'enseignement des fondamentaux de la culture kanak.

2.1 Légitimer les langues familiales et les variétés de français

Dans l'école qui nous intéresse ici, située dans un quartier populaire de Nouméa (en zone d'éducation prioritaire), les élèves sont pour la grande majorité des enfants océaniens comprenant plusieurs langues, vivant et pratiquant au quotidien différentes cultures mais ne maîtrisant pas tous les codes scolaires – ou pour reprendre les termes de Bourdieu n'ayant pas le « capital culturel ».

Dans un premier temps, l'enseignante travaille à légitimer les pratiques langagières :

« Cette étape est importante pour ensuite amener les élèves à répartir les usages selon leurs fonctions. J'invite les élèves et leurs familles à construire le tiare des langues, dans laquelle les pétales symbolisent la répartition fonctionnelle des langues : un pétale pour les langues de la maison ; un pétale pour les langues que je parle dans le quartier... Une fois accueillies dans la classe, il est désormais possible de mettre en place des activités réflexives à partir des langues » (Bousquet, 2018, p.26)



Dessin 1 : Le tiare des langues (Bousquet, 2018 : 73)

Après avoir mené différentes séquences d'éveil aux langues et aux cultures (que nous regroupons sous la dénomination d'éveil à la diversité) telles que *Pas si bête*¹³, nous avons pu constater que l'implication des parents ainsi que l'appétence des élèves pour l'école prenaient une nouvelle dimension. En effet, au-delà de procurer un sentiment d'être « enfin » légitime, la mise en œuvre de l'éveil à la diversité a permis aux uns de prendre pleinement leur rôle d'acteur de et dans l'école et aux autres d'exprimer leur curiosité.

2.2 Un projet pédagogique construit à partir des besoins identifiés

En dépit d'une posture réflexive et bienveillante¹⁴ et d'une attention de chaque instant aux usages langagiers des élèves, dès la deuxième période de l'année scolaire, VB a fait appel à l'enseignant du DESED¹⁵ pour l'aider dans l'accompagnement de plusieurs élèves en grande difficulté. L'enseignant spécialisé a alors mis en place un travail d'automatisation de lecture rapide de syllabes à raison de deux fois par semaine sans effet sur les performances des élèves. En effet, ces élèves de la classe de CP entraient difficilement dans

¹³ *Pas si bête* est une série d'activités d'éveil aux langues pouvant être mise en œuvre en une séquence ou utilisées isolément. Ces activités proposent de réfléchir au lexique et sa construction à partir de mots désignant des animaux, comme, par exemple, l'hyperonyme « mouton » qui regroupe le bélier, la brebis et l'agneau ; en drehu (Lifou, Nouvelle-Calédonie) l'hyperonyme est *mamoe* et regroupe *mamoe trahmany* (mouton mâle), *mamoe fœ* (mouton femelle) et *neköi mamoe* (petit/enfant mouton).

¹⁴ Dans un chapitre où nous proposons une analyse des gestes didactiques de Vahimiti, nous distinguons bienveillance et bienveillance linguistique : « La bienveillance que nous plaçons du côté du « l'agir enseignant » est visible dans les choix et projets pédagogiques qui incluent les parents, mais aussi et surtout, dans l'intention et l'attention continue de l'enseignante à rendre explicite l'univers et les normes scolaires, à rendre « transparents » les savoirs dans le travail, à accueillir la pluralité des pratiques langagières, à médiatiser les savoirs, à anticiper les malentendus cognitifs et didactiques. » (Colombel-Teuira, Fillol & Bousquet, 2020, p.251).

¹⁵ Dispositif des enseignants spécialisés pour les élèves en difficulté, en Nouvelle-Calédonie.

l'apprentissage de la lecture-écriture ; tant qu'en fin de période 3, certains étaient loin des aptitudes habituellement développées par des élèves, à trois mois de la fin de l'année scolaire.

C'est à cette période très avancée de l'année scolaire que l'enseignante, Vahimiti Bousquet et Claire Colombel-Teuira ont imaginé pour ainsi dire – en urgence - mettre en œuvre des activités d'éveil aux langues (dans la continuité de celles proposées depuis le début de l'année) avec l'objectif d'accompagner tous les élèves dans la compréhension du principe alphabétique¹⁶.

Afin de rester, dans leur zone proximale de développement, les activités du projet découpent les compétences nécessaires au décodage en une série de tâches non complexes transformant la tâche de décodage en un processus sériel ; i.e. identifier des phonèmes, reconnaître des graphèmes, les associer (tel graphème matérialise tel son) et enfin combiner les graphèmes entre eux.

À l'instar du projet mentionné *supra* (Martins & al, p.162), nous avons fait l'hypothèse que l'éveil aux langues (et particulièrement le contact avec d'autres systèmes d'écriture) peut contribuer à la découverte du principe alphabétique par les enfants.

Le projet a débuté par l'activité *Bonjour du Pacifik* (Îna Pëpari, 2019) qui peut servir d'activité « brise-glace » : il s'agit d'un jeu des familles et des civilités en langues locales (kanak et polynésiennes) et deux langues de l'Asie du sud-est (vietnamien et chinois,- écriture simplifiée) choisies pour proposer une diversité de systèmes d'écriture :

- idéogrammes chinois ;
- différents usages de l'alphabet latin (peu de diacritiques pour les langues polynésiennes alors sur le vietnamien utilise des accents et marque les tons).

Les trois grandes phases du projet (travail sur la combinatoire) sont calquées sur les recommandations et « entrées » dans la lecture-écriture, à savoir, « *j'entends, je vois, j'écris* ».

a) De la conscience phonologique (*j'écoute*) en se servant des langues que les élèves ne parlent pas.

Les élèves ont été invités à faire du repérage de phonèmes pour travailler certaines paires minimales, avec des langues kanak et du sud-est asiatique (cèmuhî, vietnamien, xârâcùù, ajië...). Le choix de langues non comprises par les élèves permet de travailler l'écoute et le repérage phonologique plus finement. Tous les mots sélectionnés dans le corpus ont fait l'objet d'un enregistrement audio dans lequel le mot est prononcé 1) à un débit naturel, 2) à un débit lent en segmentant les syllabes et 3) à nouveau à un débit naturel et sont écrit sur des étiquettes. Les mots du corpus sont organisés en série selon leurs caractéristiques phonétiques et chaque série est imprimée sur une grande étiquette. Les activités proposées vont progressivement d'activité de seule écoute vers des activités d'écoute associées à l'identification orthographique.

¹⁶ Le principe alphabétique : comprendre que l'écriture est un code au moyen duquel on transcrit des sons.

lundi – lâdi – linteau	opposition sur des voyelles nasales le /œ/ de lundi est très peu réalisé en Nouvelle-Calédonie	voyelles nasales (degré d'aperture)
faka – faga – vaka	opposition à l'attaque de consonnes proches /v/ constrictive, labio-dentale, sonore et /f/ constrictive, labio-dentale sourde et opposition de la syllabe de fin : consonnes proches (/g/= dorso-vélaire sonore ; /k/= dorso-vélaire sourde)	travail sur les oppositions sourde/sonore
tèpji – dépit – de bi	voyelles identiques et en même position consonnes proches (/t/ apico dentale sourde ; /d/ apico dentale sonore)	travail sur les oppositions sourde/sonore
avis – afi – ofi	opposition de consonnes proches /v/ constrictive, labio-dentale, sonore et /f/ constrictive, labio-dentale sourde	travail sur les oppositions sourde/sonore
pë – bain – pin	opposition entre des voyelles orale et nasale	travail sur les oppositions sourde/sonore
bwerjiko – pujiko – burjiko	post-vélarisation dans le 1 ^{er} item	certaines langues de la Grande Terre ont des consonnes post-vélarisées (/p ^w / ou /m ^w /) qui ne s'opposent pas à la consonne non vélarisée (/p/ ou /m/)
fela - vè lo – felo	opposition à l'attaque de consonnes proches /v/ constrictive, labio-dentale, sonore et /f/ constrictive, labio-dentale sourde	travail sur les oppositions sourde/sonore

Tableau 3 : discrimination auditive

b) De l'identification des graphèmes ou conscience graphémique (je vois) en utilisant des langues orthographiques avec plus ou moins de diacritiques (chùng tòc)

Les élèves ont réalisé des activités de tri et de classement ; en regroupant des mots selon leur ressemblance « orthographique ». Cette activité fonctionne sur la discrimination visuelle. Elle permet de travailler la conscience orthographique. Les séries de langues sont construites avec une progressivité partant de la comparaison de systèmes d'écriture différents (ci-dessous chinois-wallisien) pour arriver à la comparaison de deux langues proches, utilisant le même alphabet.


 français	 chinois	 wallisien
 papaye	木瓜	leosi
 letchi	荔枝	lisi
 mangue	芒果	mago
 fruit à pain	面包果	mei

Tableau 4 : comparaison de systèmes d'écriture

Puis, la comparaison de langues avec une écriture alphabétique, le futunien qui n'utilise quasiment pas de signes diacritiques et le vietnamien qui utilise différents niveaux de diacritiques. Le dernier niveau de comparaison demande aux élèves de trier des mots de 2 langues kanak : le xârâcùù (langue de la Province Nord) et le drehu (la langue de Lifou, îles Loyautés) :

 français	 xârâcûù	 drehu
 requin	nee	eötr
 raie	pé	e
 tortue	pwê	sewen
 baleine	döyaa	wela
 bénitier	jora	atrekënö

Tableau 5 : Comparaison de deux langues proches utilisant le même alphabet

Cet exercice très difficile est surtout un support pour verbaliser des **stratégies de repérage** des graphèmes.

c) Un travail spécifique sur la combinatoire (*je lis/j'écris*) grâce à un alphabet syllabique (inuktitut)

Pour cette dernière phase d'activités, les élèves ont été invités à « manipuler » une nouvelle langue qu'ils avaient côtoyée à travers des lectures offertes. L'inuktitut est particulièrement intéressant car il s'écrit avec un alphabet syllabique (1 lettre = 1 syllabe). Grâce à des tableaux à double entrée¹⁷ (format raisin, A3 puis A4), les élèves ont pu matérialiser physiquement (aspect kinesthésique des apprentissages) l'assemblage des syllabes. Ici, les élèves découvrent le syllabaire inuktitut (simplifié). Ils émettent des hypothèses sur le fonctionnement du syllabaire (une syllabe consonne + voyelle dans la langue française s'écrit avec 2 ou plusieurs lettres alors qu'en inuktitut, elle s'écrit avec une seule lettre).

	A	OU	I
P	<	>	^
T	C	⊃	∩
K	b	d	p
G	l	j	r
M	L	J	Γ
N	q	o	σ
S	h	r	γ
L	c	⊂	∪
J	h	r	γ
V	e	o	δ
R	ç	z	z

Tableau 6 : Syllabaire inuktitut simplifié

Enfin, pour la tâche finale (et envisager la complémentarité entre l'apprentissage de la lecture et de l'écriture), les élèves ont écrit une lettre à une classe canadienne (fictive) où on parle français et inuktitut.

¹⁷ Dans un premier temps, le tableau proposé aux élèves ne comptait qu'un nombre réduit de graphèmes. Quand la mécanique d'assemblage a été opérationnalisée, certains élèves ont utilisé des tableaux présentant l'ensemble des graphèmes de l'alphabet inuktitut.

Le projet a été co-construit pour répondre à un besoin spécifique d'élèves rencontrant des difficultés à entrer dans les compétences littéraciques. C'est pourquoi les aspects conatifs (ou au moins motivationnel) tiennent une place importante dans la conception du projet et des situations d'enseignement-apprentissage (Hagvet, 2000). Ainsi, un temps collectif de négociation a été programmé pour le choix des langues « qui allaient nous aider à mieux apprendre à lire et écrire ». En plus de l'inuktitut, l'une des langues choisies a été le japonais qui leur semblait *familier*. Les élèves ont rapidement manifesté leur motivation « on veut apprendre à écrire comme eux », « on a envie d'écrire aux gens qui sont dans le livre ».

En valorisant les langues identitaires des élèves, la mise en œuvre de ce projet a eu pour résultat quasi immédiat l'amélioration de l'estime de soi des élèves, certains étaient même fiers de faire découvrir de nouveaux mots à leurs camarades. De plus, l'appétence suscitée par les différentes langues a été un levier de motivation. Retenons comme exemple la capacité d'attention des élèves qui a été beaucoup plus longue dans la réalisation des activités du projet qu'elle ne l'était habituellement.

Enfin, la mise en œuvre (exploratoire) de *je lis, j'écris le monde* ouvre un nouvel axe d'investigation didactique pour le développement (ou l'engagement dans) de la littéracie *via* l'éveil aux langues. Il s'agit ici de développer une attitude heuristique (les élèves doivent découvrir par eux-mêmes des phénomènes, des supports, des codes) et la conceptualisation en s'appuyant sur l'activité langagière.

3. Conclusion

Nous souhaitons montrer le potentiel heuristique et pédagogique d'une démarche sociodidactique qui vise à travailler à partir des répertoires plurilingues des (futurs) enseignant·e·s et des élèves. Pour nous, les ressources plurielles sont un tremplin qui participe d'une éducation à une *gestion collective de la diversité linguistique* et idéalement, à la construction d'une école plus inclusive des pluralités qui composent le paysage calédonien. Ce changement de paradigme esquissé vise à réduire la distance ou « créer des ponts » entre les littéracies pratiquées en contexte scolaire et les littéracies plurilingues hors scolaires (Hornberger, 2000, 2002 ; Gee, 1990).

Si les pratiques formatives et pratiques de classe exposées ici : projet pédagogique sociolinguistique avec les néo-étudiants sur la généalogie des langues familiales, activités de comparaison des LK et du français dans la formation des futur·e·s enseignant·e·s, ou projet pédagogique *je lis, j'écris le monde* mené dans une école primaire nous semblent difficilement transposables telles-queelles à un autre contexte formatif, nous retenons surtout, tant au niveau individuel que collectif, le potentiel d'*empowerment* et de production de savoirs de ces démarches.

Tout en soutenant la conscientisation des compétences plurielles des étudiant·e·s, enseignant·e·s et des élèves, Les approches réflexives et plurielles et spécifiquement celle de l'éveil aux langues à l'école calédonienne pourrait contribuer à légitimer non seulement la recherche de moyens plurilingues d'entrer dans les apprentissages, mais aussi à reconnaître la place des apprenant·e·s dans le renouvellement de ce qui fait école. L'enjeu de ces activités/projets collaboratifs est en ce sens de contribuer à la décolonisation des savoirs consacrés aux dynamiques plurilingues en contexte scolaire, ce qui les inscrit dans un mouvement né de la prise en compte des besoins du terrain, certes, mais aussi des ressources des acteurs : l'émancipation des outils de l'école (Razafimandimbimanana & Favard, 2018, p.331) *via* un travail sans cesse renouvelé de la posture littéracique (Rispaill, 2020).

Références bibliographiques

- Accord de Nouméa : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000555817/>
- Auger, N. (2004) *Comparons nos langues. Démarche d'apprentissage du français auprès d'Enfants Nouvellement Arrivés (ENA)*, CRDP Langudoc-Rousillon.
- Billiez, J.(2003). Le (r)éveil de l'Autre langue, *Écarts d'identité*, n° 102, 37-39.
- Bousquet, V. (2018). *Sur le chemin de l'école : à la croisée des parcours linguistiques et culturels des enseignants et des élèves*, Portfolio DU Fles-Interculturalités, Université de la Nouvelle-Calédonie.
- Broyon, M.-A. (2006). Métacognition, cultures et pensée réflexive : applications de la recherche dans la formation des enseignants, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 4, 105-119.
- Clerc Conan, S. et Richerme-Manchet, C. (2016). *Didactique du français : pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école*, Eme Editions, Collection Proximités.
- Colombel, C. (2012). *Langues kanak, français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie. Quelle glottopolitique pour quelle contextualisation sociodidactique ?*, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille.
- Colombel, C. et Fillol, V. (2012). Enjeux des langues d'enseignement dans la construction de l'identité scolaire des jeunes océaniens francophones, in Demougin F. et Sauvage J., *La construction identitaire à l'école : approches pluridisciplinaires*, L'Harmattan, Collection « Enfance et Langues », 113-120.
- Colombel-Teuira, C. et Fillol, V. avec la collaboration de Bousquet, V. (2020,). Observer et objectiver le « déjà-là » des élèves : premiers pas vers la bienveillance linguistique ?, in Dinvaux A. et Biichle L. (Dir.), *Mieux vivre en langues* Éditions de l'Université d'Avignon, 237-254.
- Colombel-Teuira, C. et Fillol, V. avec la participation de V. Bousquet & M.-L. Ukeiwei (2019). « L'éveil aux langues océaniques et la construction de compétences dans le domaine du lire-écrire : expériences et réflexions partagées », Conférence publique, COOL 11 – 11th conference on oceanic linguistics, Nouméa, 7-11 octobre 2019 : <https://www.youtube.com/watch?v=WX6ibuxpgX8>
- Cook-Gumperz, G. (1986). *The social construction of literacy*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Cortier, C. (2007). Symposium du 10ème colloque international de l'AIRDF, *Didactique du français, le socioculturel en question*, Villeneuve d'Ascq.
- Cummins, J., (2014). L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche?, NOCUS I., VERNAUDON J. & MIROSE P., *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L'école plurilingue en Outre-mer*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection « Des sociétés », 41-64.
- Cummins, J. (2011). De l'importance des données de la recherche empirique pour les politiques éducatives en faveur des apprenants en difficulté, *Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des langues*, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, www.coe.int/lang/fr
- Cummins, J. (1983). Conceptual and Linguistic Foundations of Language Assessment, Stanley S. Seider (ed.) *Issues of Language Assessment, Vol.II: Language Assessment and Curriculum Planning*, Illinois State Board of Education, Springfield, 7-16.
- Dolz, J. (2019). La règle du sept de la sociodidactique des langues, in B. El Barkani et Z. Meksem (coord.) *Plaidoyer pour la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispail*, EME/Académia, Collection « Proximités – Sciences du langage », 21-49.
- Fillol, V. (2020). Quand les autobiographies langagières permettent l'analyse et le dépassement de l'insécurité linguistique, in V. Feussi et J. Lorilleux (dir.). *(In)sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires*, Paris, L'Harmattan, 141-153.
- Fillol, V. (2013). Les langues kanak ont-elles manqué leur (r)entrée à l'école calédonienne ?, in A. Becetti, P. Blanchet et R. Colonna (dirs), *Politiques linguistiques et plurilinguismes. Du terrain à l'action glottopolitique*, L'Harmattan, Collection Espaces discursifs, 49-68.
- Fillol, V. et Colombel, C. (2014). Quelle(s) politique(s) linguistique(s) pour la Nouvelle-Calédonie ? Quels dispositifs d'enseignement des langues ? Réflexions sociodidactiques, in Nocus I., Vernaudon J. et Paia M., *Apprendre plusieurs langues, plusieurs langues pour apprendre. L'école plurilingue en Outre-mer*, Presses Universitaires de Rennes, Collection « Des sociétés », 199-221.
- Fillol, V. et Razafimandimbimanana, E. (à paraître), Quelles gestions du plurilinguisme en famille ? Les étudiant.e.s en Nouvelle-Calédonie mènent l'enquête, Actes du Colloque international organisé par l'EA 2288 DILTEC, *Les langues dans la famille : attitudes, usages, politiques, histoires*, Université Sorbonne Nouvelle, Paris Descartes et Inalco, Paris, mars 2020.
- Fillol, V. et Vernaudon, J. (2004). Les langues kanak et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré ?, Paris, *ELA*, n°133, 55-67.
- Forlot, G. (2012). Vers une formation au plurilinguisme à l'école française. État des lieux et réinterprétation des approches didactiques « mono » des instructions officielles, in Balsiger C, Betrix Kölher D., De Pietro, J.-F. et Perregaux C. (sous le dir.), *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, L'Harmattan, 57-74.
- Gee, J.P. (1990). *Social Linguistics and Literacies*, London, Falmer.

- Hornberger, N.H. (2002). Multilingual Language Policies and the continua of biliteracy: An Ecological Approach, *Language Policy*, vol.1 1st issue, 27-51. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1014548611951>
- Hornberger, N.H. (2000). Revisiting the continua of biliteracy: international and critical perspectives , *Language and Education*, vol. 14, 96-126.
- Īna Pēpari, I. (2019.), *Je lis, j'écis le monde*, ISBN 978-1-7932-3509-1
- Martins, F., Andrade, A.I, Pinho A. et Simoes, A.R. (2016). Éveil aux langues et place des langues minorisées dans des projets de recherche-action en contexte scolaire portugais, Centre d'information et d'Études sur les Migrations Internationales, *Migrations et sociétés*, n° 162, 155-176.
- Razafimandimbimana, E. et Favard, N. (2018). Les élèves aux besoins éducatifs particuliers se mettent en représentation : « On parle plusieurs langues pour progresser », in CREFAP/OIF, Actes du Séminaire Régional de Recherche Francophone Enseignement et formation du/en français en contexte plurilingue Hanoi, Édition de l'Université nationale du Vietnam à Hanoi, 311-335.
- Rispail, M. (2020). La posture littéracique : une école de modestie et d'étonnement, in *ForumLecture*, 2/2020 : https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/700/2020_2_fr_rispail.pdf
- Vernaudon, J. (2009). Observation réfléchie et comparée des langues océaniques et du français, in J. Vernaudon et V. Fillol, (dir.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, L'Harmattan, 191-206.
- Vernaudon, J. (2005). Des représentations sur les langues océaniques aux options pour leur enseignement, in V. Fillol et J. Vernaudon, (dir.), *Stéréotypes et représentations en Océanie*, Nouméa, Corail, 49-71.

Auteures

Véronique Fillol, Maître de conférences en sciences du langage (HDR) à l'Université de la Nouvelle-Calédonie, inscrit ses recherches en sociolinguistique et sociodidactique. Elle s'intéresse, notamment, à l'analyse de la prise en compte de la pluralité et de la variabilité des répertoires langagiers sur les terrains scolaires et formatifs, articulée à la question des apprentissages et des inégalités (scolaires et sociales).

Claire Colombel-Teuira comme maître de conférences à l'université d'Orléans, a travaillé en Nouvelle-Calédonie (2008-2021) en tant qu'enseignante-chercheuse et formatrice à l'institut de formation des maitres de la Nouvelle-Calédonie et à l'université de la Nouvelle-Calédonie. Ses travaux sociolinguistiques et sociodidactiques portent sur les thèmes des contacts de langues et du plurilinguisme, la contextualisation didactique, les langues objets et moyens d'enseignement et les interactions verbales.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2022 de forumlecture.ch

Vergleiche unserer Repertoires und unserer Sprachen: Erste Schritte hin zu einer Bildung der sprachlichen Vielfalt

Véronique Fillol und Claire Colombel-Teuira

Abstract

Die neukaledonische Schule will eine inklusive Schule werden und dabei die Vielfalt der Bevölkerung einbeziehen, um den Schulerfolg für alle zu gewährleisten. Die Vielfalt der Bevölkerung widerspiegelt sich unter anderem in den verschiedenen Sprachen.

Unter einem explizit sozio-konstruktivistischen Ansatz fokussieren wir anhand reflexiver und interkultureller Ansätze den Lernprozess von Lehrpersonen, Studierenden und Schüler:innen. Auf diese Weise soll einerseits ihr mehrsprachiges Repertoire sowie ihr Gebrauch des Französischen sprachlich und kulturell gefestigt und andererseits ihre Autonomie als Lernende bzw. Lehrende gefördert werden.

Die Sprachsensibilisierung kann je nach didaktischen Zielen sehr unterschiedliche Formen annehmen und sich sowohl an Schülerinnen und Schüler als auch an mehr oder weniger erfahrene Lehrerinnen und Lehrer richten. Mit diesem kontrastiven didaktischen Ansatz kann die sprachliche Vielfalt der Schülerinnen und Schüler genutzt werden: Die Sprachen der Welt werden «in Szene gesetzt» und die Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten in der Haupt-Schulsprache ermöglicht. Dieser Ansatz ist besonders interessant, wenn es darum geht, das Verhältnis von Lernenden und Lehrenden zu den Sprachen zu verändern und so zu einem Paradigmenwechsel beizutragen, wie er vom PENC (Projet éducatif de la Nouvelle Calédonie) befördert wird.

Wir stellen didaktisches Material und Projekte zur Sprachsensibilisierung vor, um den Konnex zwischen Unterrichtssprachen und mehrsprachiger Bildung zu fördern.

Schlüsselwörter

Pluralistische Ansätze der Sprachendidaktik, frühe Sensibilisierung für sprachliche Vielfalt, Grammatikvergleich, Kanak-Sprachen, Neukaledonien, Reflexivität

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Se le nostre lingue ci aiutassero a imparare: costruire insieme un'educazione plurilingue a partire dalla diversità linguistica in Nuova Caledonia

Véronique Fillol e Claire Colombel-Teuira

Riassunto

La scuola neocaledone ha l'ambizione di diventare una scuola inclusiva considerando la diversità dei pubblici per una scuola di successo per tutti. Tra l'altro, la diversità dei pubblici riguarda i loro repertori linguistici. Questo articolo si ripropone di descrivere i programmi di formazione che hanno permesso di sviluppare progetti e attività scolastiche basate sulla consapevolezza linguistica per promuovere il contatto tra le lingue in classe e l'educazione al plurilinguismo. Con i nostri studenti e insegnanti (in formazione continua), lavoriamo sulla base delle loro esperienze plurilinguistiche e letterarie per identificare le leve e le risorse da mobilitare e a partire dalle quali costruire progetti/attività.

La consapevolezza linguistica può assumere forme molto diverse a seconda degli obiettivi didattici perseguiti; può essere rivolta sia agli alunni che a insegnanti più o meno esperti. Questo approccio didattico contrastivo può anche basarsi sui repertori degli alunni, così come può «mettere in scena» le lingue del mondo e permettere di sviluppare conoscenze e competenze nella lingua principale di scolarizzazione. Questo approccio può diventare particolarmente interessante per cambiare il proprio rapporto con le lingue e contribuire così al cambiamento di paradigma sostenuto dal PENC (Projet éducatif de la Nouvelle Calédonie).

Parole chiave

approcci plurali nella didattica delle lingue, risveglio alla diversità linguistica, grammatica comparativa, lingue kanak, Nuova Caledonia, riflessività

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2022 di forumlettura.ch