2022-2032 | INTERNATIONAL DECADE OF
Indigenous Languages

State of the Art of Indigenous Languages in Research:

A collection of selected research papers

Français

Actions formatives et artistiques pour les langues autochtones en Nouvelle-Calédonie

Wi Norè[1]
Anne-Laure Dotte[*], *Véronique Fillol*[*], *Stéphanie Geneix-Rabault*[**],
Elatiana Razafimandimbimanana[*], *Fabrice Wacalie*[***2]

La Nouvelle-Calédonie est engagée dans une « décolonisation négociée »[1] passant par une cession progressive et programmée des compétences de l'État français aux instances locales. Ce processus est l'aboutissement de plus de quatre décennies de luttes linguistiques, culturelles et foncières qui ont débuté dans les années 1970, et ont mené à une revendication davantage politique dans les années 1980 avant de déboucher sur une période insurrectionnelle (1984-1988). Le retour à la paix civile ne se fait que dans le cadre d'accords successifs qui donnent une place significative à la reconnaissance de l'identité kanak[2], comme préalable à la poursuite d'un « destin commun »[3].

Cette Année internationale des langues autochtones nous appelle à entreprendre une rétrospective : quel bilan se profile pour la pérennité des langues en Nouvelle-Calédonie ? quels besoins en découlent ? quelles pistes inscriraient les langues autochtones et la diversité linguistique dans une dynamique durable ?

English

Formative and artistic actions for indigenous languages in New Caledonia

New Caledonia started a "negotiated decolonization" through a gradual and programmed transfer of powers from the French State to local authorities. This process is the culmination of more than four decades of linguistic, cultural and land struggles that began in the 1970s and led to a more political claim in the 1980s before leading to a period of insurrection (1984-1988). The return to civil peace only took place within the framework of successive agreements recognizing Kanak identity as a precondition for the pursuit of a "common destiny".

The International Year of Indigenous Languages calls for a retrospective review: what future can be expected for the survival of Indigenous languages in New Caledonia? What is needed to achieve this?

Spanish

Acciones formativas y artísticas para las lenguas autóctonas en Nueva Caledonia

Nueva Caledonia está inmersa en un proceso de «descolonización negociada» que supone un traspaso gradual y programado de poderes del Estado francés a las autoridades locales. Este proceso es la culminación de más de cuatro décadas de luchas lingüísticas, culturales y territoriales, que comenzaron en el decenio de 1970 y dieron lugar a una reivindicación más política en la década de 1980, antes de desembocar en un período de insurrección (1984-1988). El retorno a la paz civil solo tiene lugar en el marco de sucesivos acuerdos que dan un lugar significativo al reconocimiento de la identidad kanaka como condición previa para la consecución de un «destino común».

1 Expression officielle qui structure les accords politiques.
2 « Kanak », de l'hawaiien kanaka 'homme', est invariable en genre et en nombre.
3 Accord de Nouméa, 1998, préambule, article 4.

Este Año Internacional de las Lenguas Indígenas del Mundo nos llama a mirar hacia atrás: ¿qué progresos se han hecho para asegurar la supervivencia de las lenguas en Nueva Caledonia? ¿Qué necesidades han surgido de esto? ¿Cómo se integrarían las lenguas indígenas y la diversidad lingüística en un proceso de desarrollo sostenible?

1. État des lieux

La Nouvelle-Calédonie est un archipel fait de superlatifs, *« le plus beau lagon du monde »*[4], « la qualité exceptionnelle du nickel calédonien »[5], « une flore et une faune endémiques exceptionnelles »[6]. À leur tour, les études linguistiques décrivent une situation tout aussi remarquable que fragilisée.

1.1. Une diversité linguistique menacée ?

La mosaïque plurilingue de la Nouvelle-Calédonie est d'une diversité extraordinaire : langues kanak[7], créole calédonien (tayo), wallisien, futunien, javanais, bahasa indonésien, vietnamien, bislama, anglais, etc. Des variétés de français s'emboîtent à cela, chacune porteuse de valeurs sociales et identitaires (Barnèche, 2005). Dix-huit des langues kanak figurent parmi les 2 473 langues du monde en danger8 (Moseley, 2010), avec des degrés de (dé)vitalité9 plus ou moins à risque : 7 langues « vulnérables » ; 5 « en danger » ; 3 « sérieusement en danger » ; 2 « en situation critique » ; 1 « éteinte ».

Depuis près de 50 ans, les langues kanak bénéficient de travaux de description linguistique et aujourd'hui, la quasi-totalité d'entre elles disposent au moins d'un lexique bilingue, parfois d'une grammaire, d'une méthode d'apprentissage, voire d'un didacticiel en ligne[10]. De nombreux corpus oraux (audio)visuels des langues et du patrimoine immatériel kanak ont été et sont encore recueillis[11]. Ces recherches ont servi de creuset pour entériner le processus de « patrimonialisation » et de (re) connaissances muséographiques (conservatrices) des savoirs et savoir-faire pluriels au niveau institutionnel.

1.2. Description linguistique et (re) connaissance sociale

Ce processus s'est encore étoffé à partir des années 2000, notamment grâce à la création de plusieurs établissements publics12 rendue possible par la prise en compte officielle des langues autochtones dans l'accord de Nouméa (1998). La création d'une filière universitaire stratégique à partir de 199913 symbolise autant une reconnaissance forte qu'un levier de valorisation et de formation pour les langues kanak.

En 2016, le Congrès de la Nouvelle-Calédonie a voté le Projet Éducatif qui a insufflé une dynamique supplémentaire pour la structuration de l'enseignement des langues (décidé depuis 1992) et de la culture kanak14. Désormais, tous les enseignants du premier degré ont l'obligation de dispenser, à hauteur de 30 minutes hebdomadaire, les éléments fondamentaux de la culture kanak. Cet effort structurant a justifié la mise en place d'une formation15 dédiée aux enseignants des 1er et 2nd degrés, publics et privés, en charge de cet enseignement. Néanmoins, nous constatons qu'un faisceau de facteurs sociaux dont la précarité statutaire du personnel assurant ces enseignements spécifiques (maîtres auxiliaires) et les représentations minorisantes des langues kanak par rapport au français, langue de scolarisation, rejaillissent inévitablement sur l'enseignement dispensé. Dans la continuité des actions en faveur

4 Les lagons de Nouvelle-Calédonie : diversité récifal et écosystèmes associés sont six sites inscrits au patrimoine mondial de l'UNESCO depuis le 7 juillet 2008.
5 Claudia Cohen, Nouvelle-Calédonie : le nickel, un enjeu plus stratégique qu'économique pour la France, Le Figaro, 02 novembre 2018, https://www.lefigaro.fr/economie/le-scan-eco/2018/11/02/29001-20181102ARTFIG00293-nouvelle-caledonie-le-nickel-un-enjeu-plus-strategique-qu-economique-pour-la-france.php
6 Article de Bertrand Forges, 2018.
7 Une trentaine de langues kanak sont observées sur le territoire sans distinction entre les constructions sociales qui séparent parfois les « langues » des « dialectes ».
8 Darrell Tryon (ANU, Australie) a été l'éditeur régional responsable de la zone Pacifique auprès de l'UNESCO pour la 3ème édition de l'Atlas (Moseley, 2010).
9 Consulter le site Atlas des langues en danger de l'UNESCO pour la définition des degrés de « menace ».
10 Didacticiel gratuit du nengone en ligne.
11 Voir le fonds de la médiathèque de l'Agence de Développement de la Culture Kanak-Centre Culturel Tjibaou (ADCK-CCT) : environ 350 heures de ressources sonores mais qui restent en l'état peu/sous-valorisées. Voir également la collection en ligne Pangloss.
12 Il faut mentionner le département recherche et patrimoine à l'ADCK-CCT créé en 2002 ; l'Académie des Langues Kanak en 2007 ; le département de musiques traditionnelles et de chants polyphoniques océaniens au conservatoire de musique et de danse, en 2010.
13 DEUG (1999) puis Licence (2001) Lettres, Langues et Civilisations Étrangères et Régionales spécialité « Langues et Cultures Océaniennes » à l'UNC.
14 Délibération n°106 relative à l'avenir de l'école calédonienne.
15 Le Diplôme Universitaire « Langues, Cultures Océaniennes et Apprentissages », dispensé à L'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'UNC. Il permet à l'enseignant diplômé de bénéficier d'une habilitation délivrée par le Vice-Rectorat de la Nouvelle-Calédonie.

des langues locales, une section « langues kanak » est effective depuis 2019 pour le Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré, concours national. Ces mesures participent de la professionnalisation des intervenants en milieu scolaire et des priorités politiques affichées pour la Nouvelle-Calédonie (réussite scolaire, préservation du patrimoine immatériel vivant, vivre-ensemble).

Nos travaux collaboratifs rejoignent cette dynamique proactive en contribuant :

- à la description linguistique des particularités de fonctionnement des langues kanak et des langues les plus menacées ;
- aux études comparatives pan-kanak et typologiques ;
- à une meilleure (re)connaissance des phénomènes de discriminations basés sur les langues et répertoires plurilingues (Razafimandimbimanana & Wacalie, 2020).

La recherche adopte ainsi une nouvelle posture face aux langues autochtones. Avec pour motif le recensement exhaustif du patrimoine immatériel kanak (langues, musiques, chants, danses, etc..), les premiers travaux s'appliquaient généralement à distinguer ce qui est « authentiquement kanak » de ce qui ne l'est pas, ces distinctions servant à fonder une vision globalement dépréciative du « changement social ». Une direction alternative à la catégorisation passéiste et (ultra)conservatrice des langues autochtones, alors envisagées comme des sanctuaires d'une tradition perdue, permet au contraire de mieux (re)connaître la richesse des ressources linguistiques des locuteurs.

2. Nouveaux apports scientifiques

En Nouvelle-Calédonie, les travaux en sociolinguistique et en didactique16 ont tenté d'accompagner la « réforme » d'une école « monolingue » vers une école plurilingue (Vernaudon & Fillol, 2009 ; Colombel, 2012). Les travaux contemporains ont démontré deux faits qui interpellent. En classe comme en société, les pratiques plurilingues sont la « norme » ; or, héritière d'idéologies monolingues et mononormatives, cette normalité est plus souvent l'objet de stigmatisations (Colombel & Fillol, 2012 ; Razafimandimbimanana et Wacalie, 2020). Il en résulte, chez les locuteurs, un sentiment d'illégitimité linguistique et sociale d'où l'identification de besoins auxquels consacrer des actions scientifiques et formatives.

2.1. Connaître l'expérience des locuteurs

Au sein du kaléidoscope linguistique évoqué plus haut, nous nous intéressons aussi aux rapports sociaux aux langues, normes et répertoires plurilingues. L'objectif est notamment d'analyser les représentations sociales des pratiques plurilingues afin de mettre à jour les conditions dans lesquelles les langues se vivent en Nouvelle-Calédonie.

Trois programmes de recherche[17] ont permis d'affiner la compréhension de l'expérience calédonienne en matière de diversité linguistique. En outre, les travaux soulignent l'étendue de l'insécurité linguistique, largement observable pour ce qui est du français mais tout aussi importante et influente en ce qui concerne les langues kanak (Colombel *et al.,* 2016 ; Razafimandimbimanana & Wacalie, 2020). La dévalorisation des langues des élèves et l'idéologie monolingue imposée par l'école républicaine française concourent à renforcer des rapports ambivalents voire disruptifs au français, unique langue de l'école (Fillol et Vernaudon, 2004 ; Colombel et Fillol, 2012 ; Razafimandimbimanana & Favard, 2018).

L'histoire coloniale, le système diglossique[18] qui la constitue et dans lequel s'enracinent des attitudes prescriptives ont pour conséquence de produire une conception mononormative des langues. Cette conception, érigée en modèle social et scolaire, explique l'insécurité linguistique19 et scripturale des locuteurs des langues autochtones en Nouvelle-Calédonie. Quand on sait qu'il y a un lien direct entre ces types de mal-être chez les locuteurs et la (non) transmission des langues, il convient de s'interroger quant aux symptômes (*infra* 2.2) avant de pouvoir penser à la refonte des approches pédagogiques (*cf.* partie 3).

2.2. Identifier les besoins des locuteurs

La co-construction d'un corpus qualitatif, réflexif et biographique[20] renouvelé depuis 2013[21] permet de mettre en relation l'insécurité des locuteurs, le système scolaire

16 Disciplines plus récentes en sciences du langage par rapport à la linguistique.
17 Expérimentation de l'introduction des langues en Nouvelle-Calédonie (2002-2004), Programme *ECOLPOM* (2009-2012) et Programme *Les langues dans la ville* (2014-2016).
18 À entendre ici comme une situation hiérarchisée impliquant des langues ou variétés de langues différentes.
19 Voir la prestation d'une étudiante de l'UNC au concours du Grand Oral en 2019.
20 L'autobiographie langagière permet au sujet locuteur de *« retracer son expérience d'une ou plusieurs langues, (à) articuler son parcours avec son contexte sociétal, culturel, historique, politique, sociolinguistique, éducatif, (à) formuler la complexité et la richesse de sa vie langagière, dans sa dimension à la fois individuelle et collective »* (Rispail, 2017, p. 18).
21 Formation initiale et continue, département *Lettres, Langues et Sciences Humaines* à l'UNC.

hérité du colonialisme et l'idéologie monolingue rémanente. Sont ainsi identifiés différents « symptômes », caractérisés et analysés en écho avec d'autres recherches sur le terrain (Colombel, 2012 ; Diainon, 2018 ; Kasovimoin, 2018). La croyance en une norme originelle de référence ressort comme un facteur récurrent dans de nombreux travaux (Alby et *al*., 2015 ; Fillol et *al*., 2018 ; Razafimandimbimanana et Wacalie, 2020 ; Razafimandimbimanana et Favard, 2018). En substance, cette croyance engendre :

- l'autodépréciation des pratiques (pluri)linguistiques ;
- la cristallisation de toute variation et du bi/plurilinguisme en tant que « problèmes » linguistiques (interférences, échec scolaire, mauvais usage) ;
- la double culpabilité ressentie des locuteurs face à la double injonction de bien parler le français, langue de référence à l'école, et les langues kanak autour desquelles se tissent les filiations ancestrales ;
- les sentiments de honte, de peur et de « détresse linguistique » (Vernaudon & Fillol, 2009, pp. 137-154) conduisant au mutisme situationnel mais aussi à la non transmission des langues minorisées.

Dès lors, comment modifier le regard des acteurs (élèves, parents, enseignants, décideurs) sur les langues autochtones et les pratiques bi/plurilingues dont dépendent leur survie aujourd'hui ? Dans quelle mesure le langagier peut-il être intégré aux dispositifs scolaires, médiatiques, politiques ?

3. Recommandations

Au vu de la complexité sociolinguistique décrite brièvement supra, des recommandations ou des engagements pragmatiques peuvent être définis à partir des réalités du terrain et en adéquation avec celles-ci.

3.1. Enseigner avec les approches plurilingues

Selon l'UNESCO[22], *« les langues sont menacées par des forces externes telles qu'une domination militaire, économique, religieuse, culturelle ou éducative, ou par des forces internes comme l'attitude négative d'une population à l'égard de sa propre langue »*. L'école concentre ces deux causes de disparition des langues : elle est reproductrice de l'ordre social et, en tant que système basé sur l'évaluation, elle est créatrice d'attitudes (mono)normatives face aux altérités linguistiques, culturelles, et sociales. Lieu de transmission intergénérationnelle, l'école peut aussi devenir l'espace privilégié pour la survie des langues autochtones[23].

Dans une visée pragmatique, l'enseignement des langues quelles qu'elles soient doit être contextualisé et coordonné afin de permettre à l'ensemble des élèves de s'y projeter. Parmi les pistes analysées, l'éveil aux langues océaniennes offre une voie prometteuse. Les apprenants construisent ainsi une nouvelle relation aux savoirs scolaires, affranchie des conceptions confinées à la culture dominante (Candelier, 2003, p. 45). Se développe conséquemment :

- l'aptitude à observer, analyser les langues et comparer les différents systèmes en présence (linguistiques, syntaxiques, orthographiques, correspondances graphophonologiques, etc.) ;
- la confiance en tant que locuteur et apprenant ;
- le désir d'apprendre de nouvelles langues ;
- l'intérêt et l'ouverture vis-à-vis de la pluralité/diversité linguistique.

Un effet non des moindres est la visibilisation et la sollicitation des compétences plurilingues déjà actives chez les apprenants en classe. Agir ainsi sur les représentations des plurilinguismes redéfinit les savoirs littéraciques en y intégrant l'expérience sociale qui, finalement, est preuve de la vitalité d'une langue. Cela permet ainsi de rejoindre une finalité majeure[24] de l'introduction des langues kanak à l'école en contribuant à la construction d'une société solidaire, linguistiquement et culturellement pluraliste.

3.2. Former à l'interculturel tout au long de la vie

L'accompagnement des professionnels enseignants apparait également comme étant essentiel afin de renouveler les pratiques et sensibilités aux enjeux davantage globalisés, tel celui de la (bio)diversité linguistique.

22 UNESCO, 2017. « Les langues en danger ». *Questions fréquentes sur les langues en péril*.
23 UNESCO, 1953. *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*.
24 Candelier (2003, p. 21) précise que « c'est au niveau même des effets de l'école sur la société que l'on se place lorsqu'on formule ce que l'on appelle "les finalités" d'une approche ».

La présente recommandation prend appui sur des offres formatives conçues en réponse à des besoins identifiés pour la Nouvelle-Calédonie et la région Pacifique Sud. En particulier, le Diplôme Universitaire en Didactique du Français Langue Étrangère/Seconde destiné aux enseignants du/en français intervenant en contexte plurilingue. Les récentes éditions (depuis 2017), spécialisées en interculturalités, amènent les enseignants à repenser la diversité linguistique et culturelle en tant que ressources didactiques. Pour ce faire, l'offre formative puise dans la recherche scientifique pour former à et par la réflexivité. La formation est voulue comme une expérience transformatrice d'où des dispositifs pédagogiques qui priorisent la réflexivité et le pluriartistique (littérature, ethnomusicologie, arts plastiques, théâtre, danse) *« que les professionnels de l'enseignement pourront réinvestir tout au long de leur propre parcours »*[25].

Enseigner une langue ne peut être un acte neutre car l'accès aux savoirs est conditionné par la manière dont elle est enseignée, la place que l'enseignant accorde aux autres langues, le discours tenu sur les minorités sociales, sa gestion des écarts par rapport à la norme linguistique à l'école, etc. C'est en cela que la réflexivité devient compétence pour le praticien. Outre l'efficacité pédagogique, il s'agit aussi de revendiquer une éthique interculturelle non seulement respectueuse de l'altérité sociale mais également inclusive de sa valeur didactique (Razafimandimbimanana, 2019).

3.3. Décloisonner « arts » et « sciences »

Considéré comme un « chemin » pour aller vers d'autres ressources, l'art est un *médium* efficace pour (re) valoriser et changer les regards sur les plurilinguismes. Il nous semble utile de recommander les « langu'arts » comme outils, moyens et finalités du déploiement de littéracies pluriartistiques en contextes éducatifs et formatifs soient-ils institutionnels ou non. L'objectif est de :

- construire des ponts didactiques entre langues et cultures ;
- renouer les espaces clivant le formel à l'informel ;
- s'exprimer, créer, innover et réussir autrement qu'à travers le seul canal langagier stricto sensu;
- créer des espaces éducatifs accueillants pour l'écoute, l'échange et le dialogue interculturel.

Cette recommandation prend sens au regard, entre autres, des travaux menés depuis plus d'une dizaine d'années autour des musiques océaniennes en didactique des langues-cultures et renforçant les compétences plurilingues et les identités plurielles des élèves tout en participant à un climat bienveillant (Geneix-Rabault, 2018 ; Geneix-Rabault & Wacalie, 2019). Loin d'être considérées comme des observables externes aux apprenants, les productions artistiques sont prises en compte en tant que situations vécues. Elles se présentent comme des moyens d'(inter)actions, de collaboration, de distanciation et de (re)création. Au-delà, le pluriartistique ouvre l'institutionnel et le système mononormatif à un espace de réflexion et de critique.

Les arts constituent des ressources didactiques permettant de dépasser des approches strictement techniques de l'enseignement des langues, mais aussi de transcender le cloisonnement entre arts et sciences. Au fond, faire du pluriartistique et du scientifique un continuum facilite l'émancipation par rapport à la rigidité du monde scolaire et formatif, aux contours prédéfinis et figés sous la suprématie du langage et de l'écrit normé.

3.4. Sensibiliser via les nouvelles technologies et les médias

Étant admis que les acteurs touchés par la disparition des langues autochtones sont *aussi* des consommateurs de produits et de médiatisation de masse, il nous semble inévitable d'investir ces mêmes canaux de communication. Paradoxalement, les chercheurs s'accordent pour qualifier les temps modernes par la domination de la communication (audio)visuelle tout en s'excluant généralement des nouveaux espaces de sensibilisation que cela offre.

Premièrement, cette dernière recommandation concerne la visibilisation des langues autochtones. En Nouvelle-Calédonie, les langues kanak et océaniennes sont invisibilisées dans le paysage médiatique, signalétique et scriptural du territoire. À l'inverse, la langue française est surplombante aux côtés des deux principales langues-outils dans l'industrie du tourisme (l'anglais et le japonais). La faible présence médiatique des langues kanak[26] peut s'expliquer par la fonction du français comme *lingua franca*. Pourtant, l'entrée des langues autochtones dans ces espaces publics joue de l'attractivité de celles-ci et, de façon plus importante, de la (re)légitimisation de leurs locuteurs. Pour preuve, la production d'encarts journalistiques multilingues dans des magazines calédoniens[27] tout comme la réalisation de chroniques multilingues dif-

25 Voir la *plaquette de présentation* en ligne.
26 Elle se limite aux émissions *Ruo* (émissions mensuelles initiées par l'ADCK-CCT sur Radio Djiido de 2001 à 2015) et à des chroniques de deux minutes, réalisées par l'Académie des langues kanak, diffusées sur NC1ère La Radio depuis 2009 (*Hwan pala*, en langues kanak et *Terre de paroles* en bilingue (langues kanak/français). Ces courtes chroniques ne représentent que 0,55% de la durée totale des programmes radio de NC 1ère.
27 *Paroles de jeunes* dans le magazine culturel trimestriel *Endemix*, dans *Altitude* le magazine de bord de la compagnie aérienne Aircalin, *Sakutè* sur les ondes radio de NC1ère, etc.

fusées sur la radio nationale ont permis de participer à un changement de perspective dans les politiques médiatiques. Incarnées par des jeunes étudiants, ces actions médiatisées ont aussi favorisé l'intercompréhension entre les communautés et les générations en remettant la diversité linguistique au centre des prises de paroles.

Deuxièmement, la fracture numérique trop souvent associée aux communautés autochtones en milieux non urbanisés doit être confrontée. On sait également à quel point la présence des langues minorées sur des espaces numériques, hautement valorisés par les jeunes générations, réhabiliterait la valeur (symbolique et économique) des langues en question. Davantage de didacticiels gratuits en ligne, d'applications sur smartphone[28], de plateformes audiovisuelles[29] répondraient à des besoins de produits « connectés », mieux compatibles avec les pratiques usuelles de nos sociétés en termes de communication mais aussi d'accès aux savoirs.

Troisièmement, l'innovation en langues autochtones vient de pair avec des nouvelles stratégies de communication. Ici, nous souhaitons mettre l'accent sur la nécessaire mise en cohérence entre une vision *dynamique* des langues autochtones et une communication *visible* pour le grand public. Selon nous, rares sont pourtant les campagnes d'information ou de sensibilisation qui empruntent aux industries commerciales, aux logiques publicitaires ou encore aux collaborations graphiques/artistiques et ayant pour but de mieux faire (re)connaître les langues autochtones, leurs fonctions sociales, didactiques et patrimoniales et la diversité des visages qui y sont attachés.

Il nous semble primordial que les scientifiques, et leurs institutions de tutelles, prennent davantage en charge de telles initiatives au-delà de la réflexion théorique et aux frontières des actions comptabilisables dans leurs bilans d'activités scientifiques.

4. Perspectives

Pour nous, penser les moyens par lesquels contrer la disparition des langues autochtones doit se faire en reflet des personnes et des sociétés qui en font leur historiographie. Intimement liées à la colonisation, les langues autochtones ont longtemps été privées de leurs propres récits. Aujourd'hui, elles dépendent d'actions engageantes dans tous les domaines de la vie sociale dont, nous l'avons souligné, celles qui sauront être adaptées aux modes de consommation audiovisuelle et numérique sans pour autant s'y réduire. L'accompagnement dont nous souhaitons être responsables déploie les ressources pour bâtir ensemble les différents chemins de la résilience ; de ces chemins qui reconnaissent, qui légitimisent et qui (re)construisent en une permanente reformulation, comme nous y invitait Jean-Marie Tjibaou (1985) pour qui *« le retour à la tradition est un mythe, aucun peuple ne l'a vécu. L'identité, le modèle […], il est devant soi, jamais en arrière »*.

5. Bibliographie

Alby S., Colombel C., Fillol V. & Léglise I. 2015. « L'école française face aux plurilinguismes de l'Outre-mer », dans J.-F. De Pietro et M. Rispail, *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*, AIRDF et Presses Universitaires de Namur, Vol. 6, pp. 89-104.

Barnèche S. 2005. *Gens de Nouméa, gens des îles, gens d'ailleurs... Langues et identités en Nouvelle-Calédonie*, Paris, Edition L'Harmattan.

Candelier M. 2003. *« Evlang, l'éveil aux langues, une proposition originale pour la gestion du plurilinguisme en milieu scolaire »*, Contribution au Rapport mondial de l'UNESCO, construire des Sociétés du savoir. URL : http//pluriliangues.univ-lemans.fr/

Colombel C. & Fillol V. 2012. « L'éveil aux langues océaniennes : mettre en place une culture du plurilinguisme en Nouvelle-Calédonie pour préparer l'enseignement des langues et de la culture kanak », dans C. Balsiger, D. Betrix Kölher, J.-F. De Pietro & C. Perregaux (dirs.), E*veil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe,* Paris, Edition L'Harmattan, pp. 75-89.

Colombel C., Fillol V., Geneix-Rabault S. & Vandeputte-Tavo L. 2016. *Les langues dans la ville : pratiques plurilingues et artistiques à Nouméa,* Rapport de Recherche, Nouméa, DGLFLF-UNC.

Colombel C. 2012. *Langues kanak, français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédo-*

28 Par exemple, la mise à disposition d'un *outil de traduction bilingue français-plusieurs langues kanak* à un plus grand nombre d'utilisateurs.
29 Un projet de centralisation et de valorisation des pratiques plurilingues et pluriartistiques de la région est en cours d'étude à l'UNC.

nie : quelle glottopolitique pour quelle contextualisation sociodidactique ?, Thèse de doctorat, Université d'Aix-Marseille.

Diainon R. 2018. *Revitalisation d'une langue kanak ultra-minoritaire en milieu communautaire : le haméa de Kouaoua (Nouvelle-Calédonie)*, Mémoire de Master 2 EOP, Université de la Nouvelle-Calédonie.

Fillol V. 2020. « Quand les autobiographies langagières permettent l'analyse et le dépassement de l'insécurité linguistique, » dans V. Feussi et J. Lorilleux, (In) sécurité linguistique en francophonies. Perspectives in(ter)disciplinaires, Paris, Edition L'Harmattan, Espaces Discursifs.

Fillol V., Geneix-Rabault S. & Vandeputte L. 2018. « Enseignement et formation du/en français en Océanie. Plaidoyer pour les approches inclusives des répertoires pluriels des apprenants en Nouvelle-Calédonie et au Vanuatu », dans *Enseignement et formation du/en français en contexte plurilingue*, Hanoï, Édition de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï, pp. 336-356.

Fillol V. & 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 ? », ELA, n°133, Paris, pp. 55-67.

Geneix-Rabault S. 2018. « Hors normes ? Quand la diversité linguistique et culturelle inspire le répertoire chanté des enfants (Nouméa, Nouvelle-Calédonie) », *Cahiers d'ethnomusicologie* 31. Enfants musiciens, Genève, ADEMCH, pp. 87-103.

Geneix-Rabault S. & Wacalie F. 2019. « Nyima jë ! Chante ! », TIPA. Travaux interdisciplinaires sur la parole et le langage, n°35. URL : http://journals.openedition.org/tipa/2987

Kasovimoin A. 2018. *La co-construction de corpus en langue(s) kanak (xârâcùù) : d'une initiation à l'écrit vers une mise en oeuvre commune progressive. Pratiques littéraciques et (re)valorisation,* Mémoire de Master 2 EOP, Université de la Nouvelle-Calédonie.

Moseley C. (ed.). 2010. *Atlas des langues en danger dans le monde,* 3ème éd. Paris, Editions UNESCO. URL : http://www.unesco.org/culture/en/endangeredlanguages/atlas

Razafimandimbimanana E. 2019. « Voix/voies pluriartistiques de l' "interkulturel» : les coulisses d'une exposition par des étudiants en Nouvelle-Calédonie », dans N. Auger & F. Dervin (coord). *Les nouvelles voix/voies de l'interculturel.* pp. 159-179.

Razafimandimbimanana E. & Favard N. 2018. « Les élèves aux besoins éducatifs particuliers se mettent en représentation : «on parle plusieurs langues pour progresser» », dans *Enseignement et formation du/en français en contexte plurilingue*, Hanoï, Édition de l'Université nationale du Vietnam à Hanoï, pp. 311-335.

Razafimandimbimanana E. & Wacalie F. 2020. « Une forme insidieuse de mépris : les micro-agressions linguistiques en Nouvelle-Calédonie », *Lidil*, n°61. URL : http://journals.openedition.org/lidil/7477

Rispail M. (dir.) 2017. *Abécédaire de sociodidactique : 65 notions et concepts*, St-Etienne, Presses Universitaires de Saint-Etienne.

Vernaudon J. & Fillol V. 2009. *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*, Paris, Edition L'Harmattan.